



**Prática de Ensino Supervisionada
Em Educação Pré-Escolar**

Maria Helena Marcos Pires

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-escolar*

Orientado por

Cristina Mesquita Gomes Pires

**Bragança
2010**

Dedicatória

À todas as crianças para uma educação de qualidade

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar a apresentação deste relatório, de uma forma muito pessoal, não poderia deixar de manifestar o agradecimento a todos aqueles que, pelo simples encorajamento ou pela efectiva ajuda, contribuíram para a realização deste trabalho.

À Professora e orientadora Cristina Mesquita-Pires, pelo seu saber científico e pela sua amizade, por me ter dado, desde o início deste trabalho, um grande incentivo por olhar para tudo quanto fazia; pela muita compreensão, disponibilidade e confiança, ajudando-me a perceber que a mudança leva o seu tempo, mas que tudo é possível com paciência e perseverança. Muito obrigada, pelas palavras amigas e pela partilha do seu saber.

A todos os professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, por terem contribuído para a construção de saberes mais sustentados através das reflexões realizadas.

Às crianças e aos pais que colaboraram na realização deste trabalho, pela sua imensa generosidade, disponibilidade e partilha.

Às colegas e amigos que foram sempre solidários.

Ao Agrupamento de Escolas de Miranda do Douro, por ter facilitado a realização deste estudo

Aos meus pais que sempre me reconfortaram nos momentos difíceis, acreditando sempre em mim.

Aos meus filhos, de uma forma muito especial, por todo o carinho e a compreensão.

Ao meu marido pelo seu apoio moral e incentivos nos bons e maus momentos.

Sem todas estas ajudas, teria sido muito difícil superar esta etapa da minha vida.

RESUMO

A presente investigação assenta numa tentativa de mudança das práticas pedagógicas de uma educadora de infância, que se enquadravam num modo pedagógico transmissivo. Após observação e avaliação do contexto educativo através do Perfil de Implementação do Projecto, revelou-se necessário reestruturar o espaço (tornando-o mais flexível, atractivo e diversificando os materiais) e reformular a rotina diária (favorecendo uma aprendizagem reflectida e partilhada em diferentes tempos de encontro social) e estabelecer interacções positivas e diferenciadoras. Aceitou-se como referencial pedagógico o modelo High-Scope que assume a aprendizagem das crianças pela acção. Assim, valoriza-se a acção da criança e aprende-se a ouvi-la, dando-lhe voz. Deixando-as participar elas tornam-se mais criativas, cooperantes e críticas, sentindo-se mais valorizadas. O trabalho assentou numa metodologia de investigação-acção por ser aquela que melhor respondia aos objectivos propostos. A acção e a investigação convergiram para o mesmo fim, dar voz às crianças e iniciar um processo de mudança nas práticas da educadora. Parece evidenciar-se que este processo, embora ainda numa fase inicial, favorece a participação mais activa das crianças e sustenta a reconstrução da prática pedagógica em direcção a uma pedagogia de participação.

Palavras-chave: modo pedagógico transmissivo, investigação-acção, aprendizagem pela acção, pedagogia de participação.

ABSTRACT

This research is based on an attempt to change teaching practices of a pre-school teacher, who fell in to a passive mode of teaching. After observing and evaluating the learning environment through the Project Implementation Profile, it proved necessary to restructure the space (making it more flexible, diversified and using attractive materials) and redesign the daily routine (favouring a reflective learning and shared at different times during social meeting) and establish positive interactions and differential. It was accepted as a pedagogical framework High-Scope model assumes that children's learning by doing. Thus, we value the activities of the child and learn to listen to it, giving them a voice. Leaving the teacher to participate, become more creative, cooperative and critical, feeling more valued. The work was based on an action research methodology to be the one that best meets the objectives proposed. Action and research have converged to the same end, to give voice to children and start a process of change in the practices of the educator. It seems evident that this process, although still at an early stage, encourages more active participation of children and supports the reconstruction of educational practice towards a pedagogy of participation.

Keywords: passive pedagogical way, action research, learning through action, education for participation.

ÍNDICE GERAL

Índice de Figuras e Quadros	VI
Índice de Anexos	VII
INTRODUÇÃO	1
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	4
1. Caracterização do Contexto	5
1.1. Caracterização do grupo	5
1.2. A acção educativa desenvolvida em contexto	7
1.2.1. Organização do espaço e materiais	7
1.2.2. Organização do tempo	12
1.2.3. As interacções	14
1.2.4. Observação, planeamento e avaliação da acção	14
1.2.5. Áreas curriculares integradas	15
1.2.6. A comunidade envolvente como base curricular	16
QUADRO TEORICO	18
2. Contributos para compreensão de uma pedagogia de infância	19
2.1. Diferentes tipos de paradigmas	20
2.1.1.0 paradigma behaviorista	20
2.1.2.0 paradigma maturacionista	21
2.1.3.0 paradigma construtivista	21
2.2. Dois modos de fazer pedagogia	22
2.3. Modelos curriculares em educação de infância	24
2.3.1.0 Movimento da Escola Moderna (MEM)	26
2.3.2.0 modelo pedagógico de Reggio Emilia	27
2.3.3.0 modelo High-Scope	28
2.3.4. Orientações Curriculares e modelos curriculares	32
A ACÇÃO EDUCATIVA	34
3. METODOLOGIA	35
3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação	35
3.2. A investigação-acção como opção	35
3.3. Trajectos da investigação	37

3.4. Instrumentos de recolha de dados	38
3.4.1. Perfil de implementação do Programa (PIP)	38
3.4.2. Planificação das acções	39
3.4.3. Produções escritas e orais das crianças.....	41
3.4.4. Registos fotográficos	41
3.4.5. Grelha do envolvimento	42
3.5. Processo de triangulação dos dados	45
4. DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA	46
4.1. Estrutura da apresentação dos dados	46
4.2. Apresentação e análise dos dados	46
4.2.1. A escolha dos livros: um encontro afectivo, sensorial e cognitivo	47
4.2.2. O que é o cuquedo? – Da surpresa à descoberta	53
4.2.3. Minha mãe, minha amiga	67
4.2.4. Criação do bicho-da-seda: uma aprendizagem pela acção e observação ...	70
4.3. Análise da escala de envolvimento da criança.....	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA	81
Referências Bibliográficas	82
ANEXOS	86

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS**Índice de figuras**

Planta da Sala	8
Figura 1 – Área do “faz de conta”	8
Figura 2 – Área das construções e dos jogos de mesa	9
Figura 3 – Área de expressão plástica	10
Figura 4 – Área da biblioteca	11
Figura 5 – Dimensões da pedagogia da infância	25
Figura 6 – Roda da aprendizagem pré-escolar High-Scope	29
Figura 7 – 1º Contacto com os livros	47
Figura 8 – Numeração dos livros	48
Figura 9 – Votação com os cubos	50
Figura 10 – Registo gráfico	50
Figura 11 – Desempate dos livros 1 e 5	51
Figura 12 – Planificação feita com as crianças	57
Figura 13 – Representações gráficas do Cuquedo	58
Figura 14 – Eleição da representação do Cuquedo mais assustador	59
Figura 15 – Registo dos dados resultantes da eleição	60
Figura 16 – Diversidade de representações	61
Figura 17 – Experiência de mistura das cores em sacos	62
Figura 18 – Experiência de mistura das cores com espuma	62
Figura 19 – Exposição das cores do cuquedo	63
Figura 20 – Uma mãe a partilhar com o grupo os seus saberes	64
Figura 21 – A transformação dos produtos	64
Figura 22 – Sabores, cheiros e sensações	65
Figura 23 – Elaboração das máscaras para a dramatização da história	66
Figura 24 – A representação da mãe	68
Figura 25 – A colaboração das mães	69
Figura 26 – A observação do bicho-da-seda	70
Figura 27 – As lagartas para criarmos na escola	71
Figura 28 – Elaboração de um livro informativo sobre o bicho-da-seda	72

Figura 29 – As lagartas para criarmos na escola	73
Figura 30 – A observação do crescimento da lagarta	73
Figura 31 – A metamorfose das lagartas	73
Figura 32 – Registo das observações realizadas	74
Figura 33 – Acasalamento e postura dos ovos	74

Índice de quadros

Quadro 1 – Descrição da Rotina Diária	13
Quadro 2 – Distribuição das escolhas dos livros por categorias	48
Quadro 3 – Funções e papéis da mãe	67

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Caracterização do grupo de crianças por idade e por sexo	6
Gráfico 2 – Níveis de envolvimento durante o tempo de trabalho autónomo	75
Gráfico 3 – Experiências de aprendizagem durante o tempo de trabalho autónomo	76
Gráfico 4 – Tipo de interações	77

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Ficha de sumário de resultados do PIP: Implementação para formação.....	87
Anexo B – Ficha de observação do envolvimento da criança	88
Anexo C – Ficha de observação das oportunidades educativas	89

INTRODUÇÃO

A Educação Pré-escolar representa uma etapa decisiva na vida das crianças. A partir de 1996, assistiu-se, em Portugal, a um período de expansão e desenvolvimento da educação de infância que deu origem a um alargamento da rede pré-escolar pública, a um aumento do número de crianças a frequentar estes contextos, a aprovação de orientações curriculares e a adopção de regras através da tutela do Ministério da Educação. Assim, a educação pré-escolar foi gradualmente assumida pelo estado como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (Silva *et al.*, 1997, p.15).

Mas, para além da preocupação com a universalidade e acessibilidade das crianças e famílias à educação pré-escolar, assiste-se também nos últimos anos, a um maior empenhamento com a procura da qualidade. No que diz respeito à educação de infância, a investigação tem comprovado que só uma educação pré-escolar de qualidade, tem um efeito significativo nas aprendizagens da criança ao longo da sua vida posterior e no seu desenvolvimento, social e afectivo. Por essa razão importa criar ambientes desafiantes e estimulantes que proporcionem novas experiências à criança em contextos significativos, oportunidades para aprendizagens activas e resolução de problemas.

Neste estudo pretende-se reflectir sobre a prática pedagógica da educadora de infância, actriz e autora, desenvolvida até o início deste mestrado e as possibilidades de mudança da mesma. Centrada numa prática transmissiva, a educadora não reflectia sobre a importância da organização do espaço, do tempo e sobre a qualidade das interacções e das relações adulto/crianças dando maior importância à transmissão de saberes, à aquisição de capacidades pré-académicas e à aceleração das aprendizagens.

O reconhecimento da especificidade individual, social e cultural das crianças, as leituras dos pedagogos do século XX, levaram a educadora a tomar consciência das possibilidades de mudança. Este processo de renovação em torno da pedagogia permitiu-lhe uma reflexão interactiva e articulada, entre as concepções teóricas, as crenças e as acções, impulsionando a reconstrução de conceitos e práticas educativas.

É neste âmbito que se insere esta investigação, que incide sobre o conceito de aprendizagem activa sendo o propósito, tal como é desenvolvido pelo Modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009), centrado numa intervenção sobre o ambiente educativo (espaço/material), o tempo, as interacções e as experiências de aprendizagem. Assim, foram objectivos deste trabalho, desenvolvido a partir da metodologia de investigação-acção, a reorganização do ambiente educativo de forma a permitir a autonomia da criança e o desenvolvimento de uma acção pedagógica que escutasse a criança e desse voz às suas solicitações.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo inicia-se com a descrição do contexto onde é caracterizado o grupo de crianças, alvo deste estudo, e a acção educativa, seguida da caracterização do ambiente educativo relativamente ao espaço, materiais, tempo e interacções. No segundo capítulo prossegue-se com o quadro teórico em torno de uma abordagem sobre algumas concepções pedagógicas e teorias do desenvolvimento e aprendizagem que, de alguma forma influenciaram os modelos curriculares. O terceiro capítulo destina-se à apresentação da metodologia utilizada para a concretização do estudo onde se define a investigação a realizar, identificando o problema, os objectivos, incluindo o método (definido nos trajectos da investigação), os instrumentos de recolha de dados e o processo de triangulação dos dados. O capítulo quatro é dedicado à estrutura da apresentação dos dados assim como a apresentação dos mesmos, num relato de experiências de aprendizagem. Finalmente, o quinto capítulo termina com as considerações

finais, a análise das modificações efectuadas e das dificuldades sentidas ao longo deste trabalho.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O trabalho que aqui se apresenta desenvolveu-se numa sala de um jardim-de-infância da rede pública, integrado num Agrupamento de Escolas situado num município urbano. Este jardim-de-infância iniciou a actividade num edifício novo, construído de raiz, exclusivo para a educação pré-escolar. Situa-se ao lado do edifício da escola básica do 1º ciclo, onde funciona a componente de apoio à família, assim como as refeições asseguradas pela autarquia.

O jardim-de-infância era composto por três salas dimensionadas para receber 25 crianças (dos 3 aos 6 anos) por sala, estas possuem muita luminosidade devido às portas/janelas vidradas. Possuía duas casas de banho: uma para as crianças (com sanitas, lavatórios e chuveiro apropriado para essa faixa etária) e outra para os adultos. Existia ainda uma sala de televisão (utilizada este ano como sala de isolamento por causa da prevenção da gripe A), uma sala de professores de pequenas dimensões, uma cozinha (que dá acesso à um compartimento onde se encontra a caldeira de aquecimento), três arrecadações e um *hall* de entrada com um balcão de atendimento com telefone. Salienta-se que não existia um espaço amplo interior para as crianças poderem partilhar momentos de grupo alargado. Havia, no entanto, um espaço exterior constituído por um recinto com gradeamento, mas que se encontra aberto ao público o que acarreta muitos problemas, nomeadamente no que respeita à manutenção e à limpeza do mesmo. Esta área dispunha de uma estrutura lúdica em madeira com baloiços, escadas, túnel, castelo, escorrega e comboio.

A equipa técnica era constituída por cinco educadoras (sendo uma coordenadora, outra de apoio às três salas e as restantes titular de cada sala) e três assistentes operacionais.

1.1 Caracterização do grupo

A intervenção desenvolveu-se num grupo vertical heterogéneo constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos (idade referente a Dezembro de 2009) como indica o gráfico nº 1, acompanhados por uma educadora e uma assistente operacional.

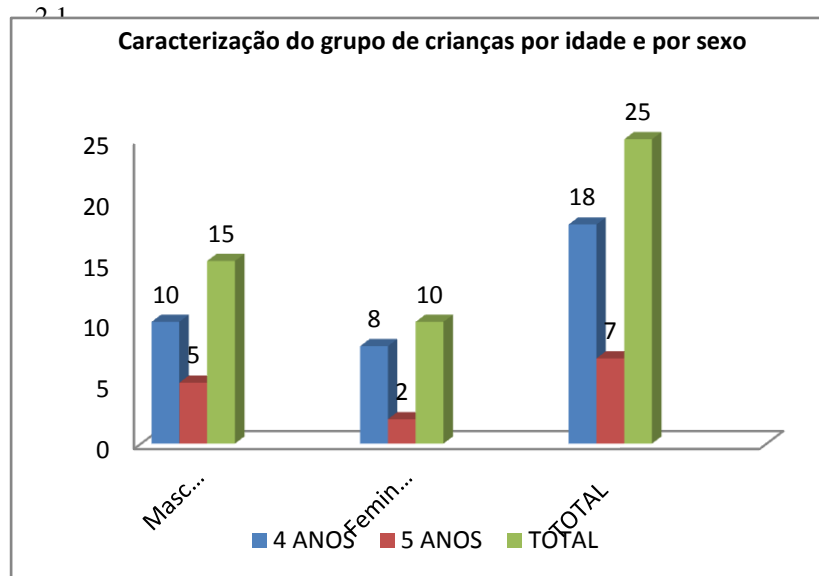


Gráfico 1 - Caracterização do grupo de crianças por idade e por sexo

Dezasseis crianças frequentavam o mesmo jardim-de-infância desde o ano lectivo 2008/2009, seis vinham de outra instituição e três frequentavam, pela primeira vez, o estabelecimento, uma das quais era portadora de uma doença genética crónica e incurável: *Fenilcetonúria* (doença hereditária do metabolismo, devido a uma deficiência enzimática, o aminoácido *Fenilalanina* não é adequadamente metabolizado. Por isso, tornava-se necessário e imprescindível o cumprimento de uma *dieta rigorosa hipo-proteica* e restrita em *fenilalanina* de forma a garantir um desenvolvimento físico e psíquico normal).

Nesse grupo de crianças a maior parte delas viviam com os pais, três dentre elas viviam com os pais e os avôs, uma vivia com a mãe e os avôs maternos, porque não conhecia o pai e outro vivia com a mãe e os avôs maternos e passava os fins-de-semana com o pai e os avôs paternos, ou seja: pertencia a um agregado familiar monoparental de custódia partilhada. Quase metade das crianças não tinha irmãos, a outra metade só tinha um, por essa razão que o jardim-de-infância desempenha um papel importante quanto à socialização.

Relativamente ao meio socioeconómico de proveniência das crianças parece poder considerar-se que estas pertenciam a um meio social médio, uma vez que a 68% dos pais estavam empregados enquadrando-se as suas profissões na categoria de serviços e comércio (comerciantes, motoristas, trabalhadores na construção civil); 10% enquadravam-se na categoria de quadros (engenheiros) registando-se também a existência de 22% de não activos (desempregados). A idade média dos pais situava-se entre os 24 e 42 anos.

1.2 A acção educativa desenvolvida em contexto

A acção educativa que se desenvolveu em contexto tem como base uma filosofia centrada na acção da criança. O Modelo High-Scope, como é definido por Hohmann e Weikart (2009) tem-nos, ajudado a reinterpretar a prática pedagógica, procurando repensar os modos de acção a partir da compreensão dos cinco princípios básicos que sustentam a aprendizagem activa nas “interacções positivas adulto/criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). A inserção do trabalho de projecto no currículo deste contexto veio enriquecer o trabalho desenvolvido, pois como referem Katz e Chard (1997), a abordagem de projecto permite cultivar e desenvolver não só os conhecimentos e as capacidades das crianças, mas também a sua sensibilidade emocional, moral e estética.

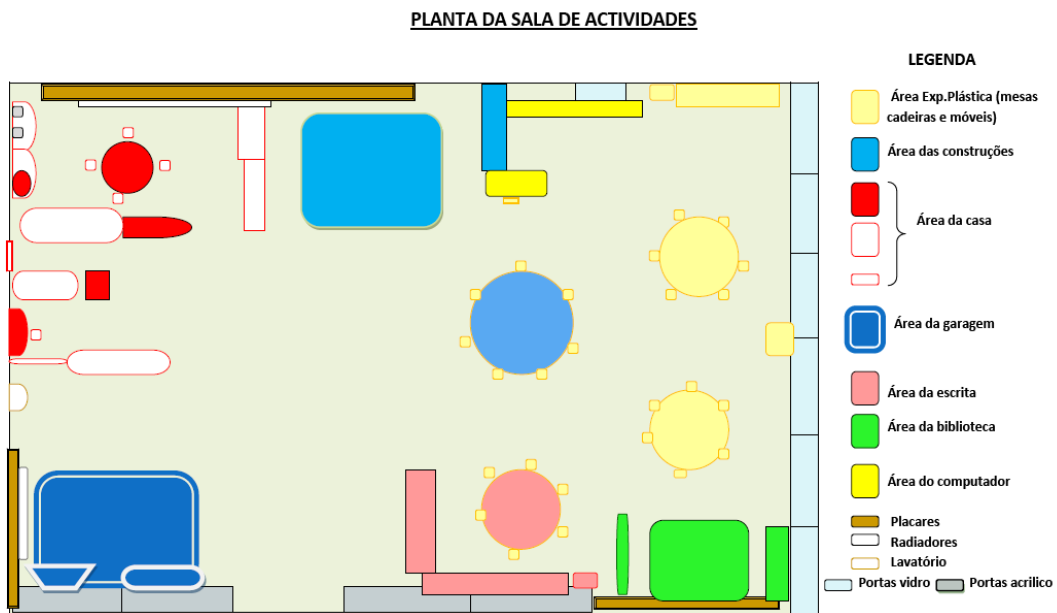
Realiza-se, de seguida, a caracterização do ambiente educativo relativamente ao espaço, materiais, tempo e interacções, com sentido de perceber os princípios inerentes à acção que se procurou desenvolver em contexto.

1.2.1. Organização do espaço e materiais

No início do ano lectivo, a sala estava dividida em áreas delimitadas com mobiliário baixo. Nestas diferentes áreas distinguia-se a área da cozinha, a área do quarto, a área dos jogos, a área da garagem, a área das expressões e a área da biblioteca. As mesas estavam dispostas em duas filas, tendo, em cada ponta, duas mesas meia-lua colocadas em círculo. Nas paredes e nos placares estavam expostos os trabalhos feitos pelas crianças com uma preponderância para as fichas de pintura, elaboradas e fotocopiadas pelo adulto. Podia verificar-se uma pobreza de material, seja na área da casa, como na área da biblioteca e das construções. Embora alguns materiais existentes não estivessem etiquetados, as crianças já identificavam os seus lugares de arrumação. Havia materiais cuja utilização era regulada pelo adulto, como alguns livros (alguns livros de histórias, enciclopédias, livros de colecção, manuais de fichas pedagógicas).

Desta forma procurou organizar-se o espaço, a fim de favorecer uma maior adesão e participação das crianças. O espaço tornou-se mais atraente respondendo melhor aos interesses e às necessidades das crianças. As áreas foram reorganizadas para que estivessem bem visíveis e para que a movimentação de umas áreas para outras fosse facilitada. A arrumação dos materiais foi feita de forma a promover e facilitar o ciclo

“encontra-usa-arruma” como é definido no modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 2009, p176). O material foi etiquetado pela educadora e estava arrumado em caixas e recipientes transparentes, para que as crianças o pudessem identificá-lo, escolhendo o que mais lhe interessava. O material parecia ser suficiente, mas foram introduzidos mais objectos reais, na área da casa, para diversificar as brincadeiras do “faz de conta”. As áreas foram delimitadas ecologicamente, após uma reflexão realizada com as crianças. O número de crianças, em cada área foi definido, conjuntamente, em grande grupo, de forma a evitar confusão nas suas brincadeiras conforme se observa na planta da sala.



As áreas foram estruturadas da seguinte forma:

A **área do “faz de conta”** tem três espaços distintos: o quarto e a cozinha facilitando o livre acesso às crianças para ir do quarto para a cozinha e para a garagem. O espaço e os materiais organizaram-se de forma a facilitar as interações em pequeno grupo, o desenvolvimento de competências sociais, a iniciativa e expressão criativa, individual e de grupo, bem como a autonomia.



Fig. 1 – Área do faz de conta

A garagem foi instalada à entrada da sala, num espaço contíguo à casa o que permite realizar trabalhos de “faz-de-conta”, relacionando estes espaços.

Nestas áreas encontra-se todo o tipo de material que permite as brincadeiras de “faz-de-conta”, o mobiliário de cozinha em madeira era constituído por uma mesa redonda com três bancos, forno, lava-loiças, máquina de lavar a roupa, tábua e ferro de passar, guarda-loiça, vários utensílios de cozinha como pratos, panelas, cafeteira, chaleira, tabuleiro, talheres, copos, taças, tigelas, escumadeira, concha, fruteira, alimentos em plástico (frutas, legumes, pão, ovos, carnes, peixes). Havia também um quarto com uma cama, bonecas, um espelho de parede e um telefone. Por altura do Carnaval foi introduzido um bengaleiro para incentivar as crianças a trazer roupas usadas de casa (chapéus, lenços, gravatas, bengala, carteiras, sapatos), favorecendo assim o disfarce e as brincadeiras de imitações e de “faz-de-conta”. Na garagem foi colocado um tapete, para delimitar o espaço, tornando a área mais confortável. Esta área possuía, máquinas, carros de diferentes dimensões, motos, aviões, tractores e uma caixa de legos para poderem fazer as suas próprias construções de carros.

A **área das construções e dos jogos de mesa** ocupava um espaço maior para permitir às crianças realizarem as suas explorações individualmente ou em pequeno grupo. Estas actividades possibilitam o desenvolvimento de competências matemáticas, a resolução de problemas, o respeito pelos outros, o trabalho colaborativo e a capacidade de gestão de conflitos. Os materiais desta área eram materiais de construção, tais como os blocos de madeira coloridos, de várias formas, arrumados em caixas de plástico transparentes e devidamente etiquetados. Existiam, também, várias peças de encaixe em plástico tais como escovas, argolas, coelhos e legos; canos e conexões de plástico; animais domésticos e selvagens, de borracha ou em plástico. Os jogos de mesa integravam vários



Fig. 2 - Área das construções e dos jogos de mesas

tipos de puzzles, jogos de encaixe de madeira, lotos de animais, dominós, jogos de ímanes, jogos de enfiamentos, picos com tabuleiros, blocos lógicos. Todo este material está

arrumado num armário, em prateleiras baixas. Um tapete colorido delimita o chão para poder fazer as construções e está em contiguidade com o espaço central que permite, assim, o seu alargamento, quando é necessário. Para os jogos de mesa estão disponíveis mesas com cadeiras.

Na **área de expressão plástica** as crianças tinham à disposição, material para o desenho, a escrita, a pintura, a modelagem, os recortes, as colagens, bem como vários tipos de papel, materiais de pintura, tintas de várias cores, pincéis, esponjas, sacos de plástico, carimbos de várias formas, frascos com tampas para as tintas, pratos de plástico, jornais; materiais de modelagem como plasticina de várias cores e acessórios como facas de plástico, rolos de massa, cortadores de massa, formas diversas para cortar a plasticina. Integrava ainda pincéis diversos tipos de cola, diferentes materiais para colagem (sobretudo material de desperdício ou recolhidos da natureza); materiais de desenho e recorte como diferentes tipos de lápis, giz, tesouras, revistas e panfletos publicitários. Esta área estava situada perto da porta-janela, beneficiando de uma boa iluminação natural. Este material encontrava-se acessível às crianças em armários com prateleiras. Para a secagem dos trabalhos existia uma corda com molas.



Fig. 3 - Área da Expressão Plástica

As mesas estavam dispostas em círculo, de forma a facilitar a formação de pequenos grupos e a permitir uma fácil deslocação entre as diferentes áreas. Nas paredes existiam placares de cortiça para exposição dos trabalhos das crianças. Estas actividades contribuíam para o desenvolvimento da atenção/concentração/empenhamento da criança nas tarefas, a autonomia e a responsabilidade bem como a exploração de diversos materiais de forma a desenvolver o sentido estético e artístico.

A **área da biblioteca** situava-se na continuidade da área de expressão, perto da porta-janela, no canto mais calmo da sala, de forma a permitir o sossego das crianças. O espaço foi delimitado por um colchão, tornando-o,

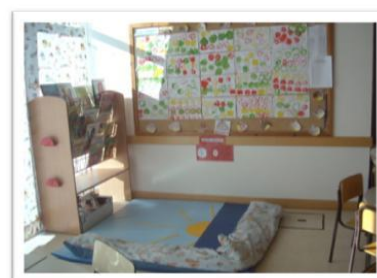


Fig. 4 - Área da Biblioteca

assim, mais agradável e confortável para ver e manusear os livros disponíveis. Estes estão arrumados no expositor de forma a pôr em evidência a sua capa. As crianças gostam de ver, manipular, ouvir histórias e de jogar com sons e palavras, para depois os repetir. Aí se potenciam competências como a imaginação e criatividade, o gosto pela leitura, a capacidade de expressão escrita e oral. Nesta área foram sendo introduzidos novos livros ao longo do ano: livros de histórias, livros com ilustrações diversas (desenhos, pinturas ou fotografias), enciclopédias infantis, contos, livros de adivinhas, livros de rimas, livros de provérbios, dicionário. Introduziram-se, ainda, revistas e jornais. As crianças tiveram oportunidade de trazer livros de casa para contar ou rever com outras crianças e adulto. Os livros podiam ser manuseados no colchão ou na mesa mais próxima dessa área.

Em grande grupo e com a participação de todos, decidimos identificar com símbolos e nomes as diferentes áreas e quantificar as crianças em cada uma delas de forma a responsabilizar cada criança na sua escolha (quanto à escolha da área, e também quanto à arrumação da mesma), habituando-a, assim, a ter contacto com letras, números e símbolos e a mover-se em ambientes com mensagens identificadoras.

Nas paredes e nos placares passaram a expor-se os trabalhos diversificados elaborados pelas crianças, tais como: registos escritos ou gráficos, pinturas, empregando várias técnicas, trabalhos de recortes e colagens, gráficos e tabelas, o quadro dos aniversários, o esquema das idades, o quadro do registo do tempo.

Assim, a organização do espaço e dos materiais foi pensada de forma a permitir às crianças a realização de experiências de aprendizagem através da sua própria acção e reflexão. Por isso, atribuímos um papel relevante ao educador nesta tarefa. Pensar a organização do espaço e dos materiais como elementos fundamentais de uma acção educativa intencional, parece ajudar a promover a autonomia, dando mais tempo às crianças para experimentar, escolher, negociar, falar, resolver problemas e conflitos.

1.2.2 Organização do tempo

Num momento inicial a organização do dia obedecia a um ritual, mas sem grande intencionalidade. As crianças chegavam de manhã, sentavam-se e conversávamos um pouco. Depois expúnhamos o que se iria trabalhar. Enquanto umas crianças se sentavam, geralmente a fazer a ficha que sugeríamos, outras iam para as áreas e depois rodavam.

Por isso, procurámos reinterpretar a organização do dia, criando uma rotina diária que ajudasse a criança a sentir-se segura, contribuindo para a sua estabilidade afectiva. Foram determinados diferentes tempos, ao longo do dia, que permitissem interacções em

grande e pequenos grupos e também individualmente. Assim, a organização temporal deve contemplar momentos para satisfazer as necessidades das crianças, na construção gradual de uma rotina diária coerente que lhes dê oportunidade de comunicar, conversar entre si, planear, pôr em prática os seus planos, participar nas actividades de grupo, rever o que fez, brincar no recreio, comer e descansar. Os ritmos das aprendizagens das crianças são marcados pelas suas rotinas quotidianas mais significativas e que lhes permitirão diferenciar de forma progressiva os diferentes momentos do dia, chegando a prever e a antecipar o momento seguinte da sua acção, conforme se explicita no quadro 1. Em momentos de grande grupo privilegiavam-se os diálogos francos sobre as vivências das crianças, actividades de música e de movimento. Já nos momentos de pequeno grupo, sugeria-se a exploração livre de novos materiais, outras formas de expressar a criatividade, trabalhos sobre a cultura local ou pequenos projectos.

Esta rotina diária incluía ainda, o tempo de “planear, fazer e rever” como é definido no Modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, as crianças podiam escolher, e planear as actividades que iriam realizar (o que aumentava o seu interesse), executar o que decidiram fazer e falar sobre o que fizeram, tendo, sempre que necessário, o apoio da educadora para reflectir sobre as escolhas e as experiências que foram feitas. Este processo ajudava as crianças a desenvolver uma maior confiança no seu poder de decisão e paralelamente reforça o seu sentimento de autonomia.

Quadro 1 – Descrição da Rotina Diária

Rotina diária	
Momentos da rotina	Descrição das actividades
Acolhimento e marcação das presenças	Momento em que cada criança chega à sala e marca a sua presença no quadro exposto na parede à entrada da sala.
Tempo em grande grupo (canção dos bons dias, contagem das crianças, diálogo)	Quando as crianças chegavam à sala, cantavam todos juntos (crianças e adultos) sentados nas cadeiras em roda no espaço central da sala a canção dos bons dias (ou outras canções, lengalengas), marcam o dia, a data no calendário e registam o tempo; conversam sobre novidades ou assuntos do seu interesse vividos em casa ou no jardim-de-infância ou fazem jogos de movimentos.
Lanche/recreio	Momento em que as crianças bebem o leite escolar e comem o que trouxeram de casa. Quando as condições atmosféricas o permitem, as crianças vão brincar para o parque exterior. Este tempo permite às crianças brincarem juntas, inventando os seus próprios jogos e regras. Os adultos acompanham e interagem com as crianças nas suas brincadeiras.
Tempo de planear	De novo, em grande grupo, cada criança decide o que vai fazer, onde vai trabalhar e que material vai utilizar, estando o adulto atento para apoiar.
Tempo de fazer/trabalho	Sozinha, em pares, ou em pequenos grupos, as crianças concretizam as

autónomo/tempo de pequeno grupo	de actividades escolhidas livremente. Paralelamente, a educadora pode propor actividades em pequenos grupos, de forma a permitir as crianças explorar diversos tipos de materiais, dar continuidade a um interesse particular ou mesmo usar os materiais para resolver um problema.
Tempo de arrumar	Momento destinado à arrumação dos materiais utilizados e dos espaços frequentados.
Tempo de rever	Neste momento as crianças pensam, sobre o que fizeram; partilham, mostrando aos outros e ao adulto as suas produções.
Hábitos de higiene	Não há um momento específico para as idas à casa de banho devido ao ritmo e às necessidades pessoais de cada criança; no entanto, no fim da manhã e no final da tarde, as crianças são incentivadas a lavar as mãos antes de irem almoçar ou lanchar.
Almoço	Cantina
Tempo de grande grupo	Momento em que as crianças e adultos se juntam para diversas actividades: de movimento, de música, hora do conto, jogos fonológicos, dramatizações.
Tempo de trabalho autónomo	Momento em que as crianças escolhem livremente as suas tarefas ou dão continuidade às actividades iniciadas de manhã ou de um projecto em curso.
Tempo de arrumação e de revisão	Após arrumação da sala, é o momento de reflexão. As crianças juntam-se, de novo, em grande grupo, para partilhar e conversar sobre aquilo que fizeram ao longo do dia.

Além desta rotina diária, existem rotinas semanais tais como: Educação Física, Língua Mirandesa, Educação Musical e Língua Inglesa que são leccionadas por professores das Actividades Extra-Curriculares (AEC), contratados pela Autarquia. Essas actividades dificultavam, por vezes, as outras actividades porque interrompiam a manhã ou a tarde, no decorrer normal do dia.

1.2.3 As interacções

A acção pedagógica baseava-se no respeito, afectividade, responsabilidade, cooperação e diálogo, promovendo assim as interacções positivas no grupo, tendo em conta os interesses e as dificuldades das crianças, mostrando disponibilidade para as ajudar a ultrapassar, com sucesso, os seus problemas. É importante colocar-se, sempre que possível, numa atitude de escuta e apoio. Conversar com elas sobre as aprendizagens, de forma a favorecer uma relação de confiança entre adulto/criança. As regras de convivência foram construídas com as crianças e respondem a uma necessidade sentida no seio do grupo. Deste modo, elas poderão entendê-las, ao mesmo tempo que se vão apropriando da sua razão de ser, para o bem-estar pessoal e social, adquirindo assim competências de cidadania.

Sabe-se que escutar a criança e dar-lhe voz é um processo difícil e que os princípios que se defendem para a acção pedagógica são complexos, sobretudo quando se recebeu como marca um modelo pedagógico tradicional. O processo de mudança é difícil e seria necessário maior apoio para o conseguir, mas é importante dar os primeiros passos nesta conquista, reconhecendo que ela tem valor junto da criança. A acção pedagógica centra-se assim, numa mudança colectiva, onde a educadora e as crianças irão aprender colaborativamente.

1.2.4 Observação, planeamento e avaliação da acção

Aceitamos que dar maior liberdade às crianças para escolher as suas actividades torna as suas aprendizagens mais significativas. Desta forma, dando voz às crianças, a educadora torna-se menos transmissiva abrindo as portas à participação mais activa das crianças, à sua imaginação, à sua criatividade permitindo um maior envolvimento da criança no processo da aprendizagem. Apostamos na mudança que requer muitos momentos de reflexão e sobretudo de observação. É preciso ter a preocupação em organizar o espaço para que a criança possa ter a oportunidade de realizar escolhas e tomar decisões, diversificando os materiais e deixando-os sempre ao seu alcance; de forma a facilitar a sua escolha e poder usar como tinha previamente planificado para levar a cabo as suas brincadeiras e jogos. Assim quando a criança termina a tarefa que realizou, ela pode e deve arrumar os materiais que utilizou devidamente no seu lugar inicial. Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”. (Silva *et al.*, 1997, p. 25)

Quanto à avaliação, esta é realizada a partir da recolha de informações com base em várias observações contínuas, através de registos descritivos, baseados nas actividades e nos diálogos das crianças, de forma a poder analisar o envolvimento das crianças, as experiências de aprendizagens realizadas e as interacções estabelecidas. Assim, a educadora apoia o desenvolvimento dos potenciais interesses de cada criança respeitando o seu ritmo e compreendendo melhor as suas necessidades e como as OCEPE refere “a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Silva *et al.*, 1997, p.27).

1.2.5 Áreas curriculares integradas

O modelo curricular High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009), cruzado com a metodologia de projecto (Katz & Chard, 1997), tem vindo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e integrando as áreas curriculares num todo consistente e globalizante. Tal como se menciona nas OCEPE (Silva *et al.*, 1997)

“a distinção entre diferentes áreas (...) deve ser visto de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos (...). Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente.” (p. 48).

Sendo a área de Formação Pessoal e Social, a área integradora do processo educativo é através da articulação de conteúdos e da organização do contexto educativo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem através das interações sociais com adultos, com os seus pares e em grupo. Ainda nas OCEPE (Silva *et al.*, 1997) se refere que

“as áreas de conteúdo supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da acção, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo próprio, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender.” (p. 48).

Assim, planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a Educação Pré-Escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas. A construção articulada do saber implica a abordagem das diferentes áreas de conteúdo de uma forma globalizante e integrada, possibilitando à criança não apenas a aprendizagem de conhecimentos, mas igualmente atitudes e saber-fazer.

1.2.6 A Comunidade envolvente como base curricular

O trabalho em equipa, embora valorizado, era de difícil concretização no terreno. O grupo de educadoras reunia-se mensalmente para organizar e avaliar as actividades planificadas no Plano Anual de Actividades (elaborado no princípio do ano lectivo) e uma vez por semana, nas horas de estabelecimento. Este tempo não era suficiente e não correspondia às expectativas das educadoras. No entanto, cada sala possui a autonomia para realizar os seus próprios projectos e actividades, o que permitia responder às necessidades e interesses das crianças de cada grupo.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido na sala teve como suporte de planeamento e acção a família e a comunidade. Assume-se, desta forma, a importância das relações de proximidade entre os contextos próximos da vida da criança, no sentido enunciado nas OCEPE, já que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança: importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Silva *et al.*, 1997, p. 43)

A relação estabelecida com a família assentava na partilha de informações sobre a criança, sobre os trabalhos realizados no jardim-de-infância e sobre os progressos ou dificuldades observados. Para tal, eram convocadas reuniões gerais de pais (uma por período) para abordar questões essencialmente pedagógicas e uma no final de cada período para cada grupo de forma a poder estabelecer um diálogo mais individual. Também ficou marcada uma hora semanal de atendimento aos pais, mas, na realidade, essa hora não correspondia à disponibilidade dos pais em geral. Ao longo do ano, foi pedida a participação mais activa dos pais em algumas actividades mais específicas decorrentes dos projectos, em curso, na sala.

Igualmente a comunidade foi solicitada para o desenrolar de algumas actividades. Assim como se refere nas OCEPE “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças”. (Silva *et al.*, 1997, p. 23). Sempre que possível, foram organizadas saídas de forma a possibilitar o contacto directo com o meio social e facilitar a observação e o diálogo.

QUADRO TEÓRICO

2. CONTRIBUTOS PARA COMPREENSÃO DA UMA PEDAGOGIA DE INFÂNCIA

As ideias sobre educação e práticas de ensino variaram ao longo do tempo. A partir dos últimos anos do século XIX e passado o século XX, novas alternativas curriculares deram origem a diferentes formas de conceber a educação da criança.

Seguidamente será feita uma abordagem sobre algumas concepções pedagógicas e teorias do desenvolvimento e aprendizagem que, de alguma forma, influenciaram os modelos curriculares de educação de infância.

Contra a escola tradicional e influenciada pelo desenvolvimento da psicologia da criança, surge a Escola Nova como um movimento de renovação pedagógica (Mesquita-Pires, 2007). Alguns pedagogos, entre os quais se incluem Montessori, Dewey, Decroly, tiveram uma grande influência. Começam por entender que o conhecimento da natureza da criança é imprescindível para o seu desenvolvimento integral dando assim importância a uma observação mais cuidada de todos os seus comportamentos, tanto a nível individual como colectivo.

A Escola Nova dava importância à aprendizagem activa através da manipulação e exploração dos materiais conforme os interesses da criança (Ribeiro, 2004 citado por Mesquita-Pires, 2007). O ambiente da aprendizagem e a relação pedagógica entre a criança e adulto eram valorizados. Esta ideia era defendida no método montessoriano.

Na Escola Nova, os pedagogos, entre eles Dewey, davam relevância às actividades manuais porque proporcionavam às crianças situações e problemas concretos que podiam ser resolvidos através da acção e aprendendo fazendo. Também acreditavam que podiam melhorar o desenvolvimento social agrupando crianças de diferentes idades numa mesma sala (Krogh & Slentz, 2001).

Com Decroly (citado por Reswerber, 1995) surge outra ideia importante e inovadora na época, ele percebeu que a criança apreende inicialmente o meio ambiente de forma global originando um currículo unificado e baseado nos interesses e necessidades da criança. Também Piaget (1999) influencia as formas de olhar a criança. Propõe uma teoria do desenvolvimento cognitivo por estádios. Para ele, a criança é um ser dinâmico que interage com o ambiente construindo a suas estruturas mentais. Os modelos educativos que se sustentam centralizam-se na criança, tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Os conteúdos são concebidos como instrumentos que favorecem o desenvolvimento valorizando um método de aprendizagem que leva a criança a descobrir o conhecimento através da acção.

Todos estes Pedagogos e Psicólogos do desenvolvimento e aprendizagem contribuíram para a defesa da especificidade e individualidade da criança, dando importância à aprendizagem pela descoberta e a iniciativa criativa das mesmas. Estas abordagens determinaram a mudança conceptual da infância e do seu processo de aprendizagem procurando neles, andaimes na construção do currículo em educação de infância.

Em meados do século XX, a Europa descobre a teoria de Vygotsky que "dá relevo ao processo de aprendizagem que é um processo de interacção social" (Oliveira-Formosinho, 1998, p.149). Considera o psicólogo que a interacção social exerce uma função formadora e construtora no desenvolvimento do indivíduo, daí que para compreender a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1991) define a noção *de zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) como sendo, "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (p. 97). Neste sentido, assume-se a importância do papel do adulto na construção do conhecimento da criança. Referimos assim, sustentadas em Bruner (1978), que o papel do adulto será o de andaime (scaffolding) que sustenta os processos de aprendizagem da criança.

2.1 Diferentes tipos de paradigmas:

Estas ideias sobre a infância consubstanciam-se em diferentes paradigmas educacionais como sugere Fosnot (1996), existem três paradigmas que correntemente orientam as práticas de ensino aprendizagem: o behaviorismo, o maturacionismo e o construtivismo, que se passam a descrever.

2.1.1 O paradigma behaviorista:

Segundo Fosnot (1996) o behaviorismo reconhece a psicologia como um estudo científico do comportamento e compreende a aprendizagem como um sistema de respostas comportamentais a estímulos físicos. Neste contexto, os educadores planificam, com antecedência, um currículo diferenciando áreas de conteúdo em componentes (aptidões) para depois as ordenar numa hierarquia que vai do mais simples ao mais difícil. O aluno é

percepcionado como um recipiente passivo, necessitando de motivação externa e sensível ao reforço (Skinner, 1953 citado por Fosnot, 1996). A preocupação dos educadores é elaborar um currículo sequencial e bem estruturado, e encontrar um modo de avaliar, motivar, reforçar e testar o aluno. Assim o seu progresso será avaliado através de medição de resultados observáveis tendo como objectivo corrigir todas as deficiências do comportamento até atingir a perfeição exigida para um determinado nível.

2.1.2 O paradigma maturacionista:

O maturacionismo baseia-se nos processos de maturação sustentados pelo desenvolvimento natural das crianças em todas as suas fases de crescimento. Nesta perspectiva, as crianças são vistas como construtoras activas “de significado, interpretando a experiência por meios de estruturas cognitivas que são resultantes de maturação” (Fosnot, 1996, p. 25). Quanto ao educador, este deverá preparar um ambiente enriquecido e apropriado em função do desenvolvimento. A avaliação é feita em função de marcos de desenvolvimento e o currículo é analisado em termos das suas exigências cognitivas sendo adequado ao estágio de desenvolvimento das crianças. Foram baseadas neste paradigma, as primeiras tentativas de aplicar as teorias dos estádios de Piaget. As nomenclaturas globais dos estádios eram utilizadas como metas do currículo.

2.1.3 O paradigma construtivista:

Invocando Fosnot (1996) “o construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o “conhecer” como do modo como “se chega a conhecer”.

Em oposição directa aos dois paradigmas acima referidos é valorizado o desenvolvimento do conceito e a compreensão aprofundada. Os estádios não são compreendidos como o resultado de maturação, mas como construção de uma reorganização activa do aluno/criança. Este paradigma pode ser associado às teorias de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget (1999), (Vygotsky, 1991) e Dewey (2002) originando assim várias correntes de pensamento e de acção. A teoria construtivista pode ser apresentada como corrente interaccionista-construtivista que se evidencia no modelo High-Scope e expõe as teorias de Piaget (1999) e Dewey (2002) e na corrente interaccionista sócio cultural, mais relacionada com as perspectivas de Bruner (1996) e Vygotsky (1991) e que se materializa nos modelos curriculares do Movimento da Escola

Moderna (MEM) e Modelo Reggio Emilia (Mesquita-Pires, 2007). Esta conceptualização indica, segundo Fosnot (1996) cinco princípios gerais de aprendizagem que devem ser reflectidos e reformulados nas práticas dos educadores:

- “A aprendizagem não é resultado do desenvolvimento, a aprendizagem é desenvolvimento, ela requer invenção e auto-organização por parte do aluno”. A sala de aula deve ser criada como um laboratório onde os alunos possam experimentar, questionar, apresentar a sua ideias e verificar a viabilidade das suas opções.
- “O desequilíbrio facilita a aprendizagem. Os erros precisam de ser entendidos como resultando das concepções dos alunos, e como tal não devem ser minimizados ou evitados”. É importante proporcionar condições para que os alunos explorem situações significativas de forma a poder analisar várias possibilidades, tanto positivas como contraditórias, para discutir e explorar até à completa explicação.
- “A abstracção reflexiva é a força motriz da aprendizagem”. O professor deverá estimular o desenvolvimento da reflexão, proporcionando situações e estratégias que levem os alunos a reflectir sobre o seu próprio pensamento, facilitando assim o desenvolvimento da auto-observação.
- “Há que considerar a sala de aula como uma comunidade de debate empenhada em actividades, reflexão e conversação”. Os alunos devem ser espicaçados de forma a serem capazes de apresentar as suas opiniões, defendendo-as, discutindo-as e partilhando-as com a comunidade a que pertencem.
- “A aprendizagem progride em direcção ao desenvolvimento das estruturas”. Os alunos vão, pouco a pouco, modificando as suas perspectivas ao criarem significados (p.52-53).

Em conclusão, Fosnot (1996) define o construtivismo como sendo “uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interacção com o mundo físico e social” (p. 53). Salienta-se a importância da aprendizagem activa, dos processos de reflexão bem como a interacção com o mundo e com os outros.

2.2 Dois modos de fazer pedagogia

A partir desta conceptualização, Júlia Oliveira-Formosinho (2007) compara dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação, que ao longo dos anos, tem traduzido as concepções que os educadores têm sobre a criança, a forma como ela aprende, bem como o papel do adulto/educador na sua aprendizagem.

Para a autora a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, nos saberes considerados essenciais e imutáveis. O professor é visto como um transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, ele é o elo de ligação entre o património cultural e a criança. Os objectivos são baseados na transmissão desse património, na aquisição de capacidades pré-académicas e na aceleração das aprendizagens. A imagem da criança é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua actividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los, a aprendizagem acontece de uma forma passiva. O professor é visto como um transmissor que utiliza recursos estruturados (como as fichas de propedêuticas, ou manuais). A motivação é baseada em reforços selectivos, vindos do professor, centrando em si a iniciativa, definindo os objectivos e planificando as actividades. Assim o professor deverá, a seguir, verificar, corrigir, moldar e reforçar para poder, no final, avaliar os produtos e comparar as realizações individuais das crianças. Este contexto reduz consideravelmente a qualidade das interacções e relações adulto/criança e favorece a diferenciação entre as crianças que consegue evitar e corrigir os erros, quando executa com rigor as actividades reprodutivas propostas e as que não conseguem assumir a função respondente.

A pedagogia da participação produz a ruptura com a pedagogia tradicional transmissiva de forma a fomentar outro aspecto do ensino aprendizagem e da imagem da criança e do professor. Assim, esta pedagogia

“...centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p 21).

Os objectivos da educação na pedagogia participativa são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento. A imagem da criança é a de uma participante com agência. A motivação baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. A actividade da criança é questionar, participar na planificação das actividades e projectos, investigar, cooperar. O papel do professor é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas e estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura. Convocando as palavras de Oliveira-Formosinho (2007)

“A interactividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos actores como co-constructores da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de acção

pedagógico determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico. (...) Este modo de fazer pedagogia configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e de pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa.” (p. 21).

Por conseguinte, para construir e desenvolver uma pedagogia participativa que escute e responda às crianças, há que organizar três elementos essenciais que regularizam a qualidade do quotidiano e estruturam a organização no jardim-de-infância: o espaço pedagógico, o tempo pedagógico e as interações e relações pedagógicas.

O espaço pedagógico deve ser um espaço estruturado e facilitador para a aprendizagem. Deve ser um espaço seguro, de bem-estar, de alegria e prazer que seja aberto às vivências e interesses das crianças permitindo a emergência de possibilidades múltiplas.

O tempo pedagógico deve organizar o dia e a semana através da elaboração de uma rotina diária que respeita o ritmo da criança, o seu bem-estar e as suas aprendizagens.

A organização, a diversidade e a riqueza do espaço e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o contexto de vida. “A pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 9)

Estes dois modos de fazer pedagogia, apresentam diferentes perspectivas, que se traduzem em modelos curriculares e práticas pedagógicas bastante diferenciadas.

2.3 Modelos curriculares em educação de infância

Estes paradigmas e esta conceptualização de pedagogia corporizam-se em diferentes modelos curriculares. Refere Oliveira-Formosinho (2007), que um “modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção.” (p. 34), assim o modelo pedagógico permite a realização de uma prática pedagógica no dia-a-dia.

O modelo curricular assenta num processo de ensino aprendizagem e explica orientações para uma prática pedagógica quotidiana nas dimensões curriculares. Assim, o tempo e o espaço são definidos como dimensão pedagógica; os materiais como livros de texto; a escuta e a interacção como promoção de participação guiada; a observação e a documentação como responsáveis da presença da cultura das crianças no acto educativo; a planificação como a intencionalidade educativa; a avaliação da aprendizagem como

regulação do processo de ensino/aprendizagem; a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como auto-regulação por parte da educadora; os projectos como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as actividades como jogo educativo, a organização e gestão dos grupos como asseguradores da pedagogia diferenciada (Oliveira-Formosinho, 2007).

Compreende-se por tal, que organize a compreensão das inter-relações entre estas dimensões: as interfaces entre as dimensões acima referidas e as áreas curriculares integradas; as interfaces de escola com a comunidade educativa (as famílias e os pais). Neste sentido, o modelo curricular é um referencial importante, que apoia o docente na dinamização de uma acção educativa mais qualificada, com intencionalidade pedagógica, com a qual as crianças têm oportunidade de crescer harmoniosamente, de se desenvolverem, de se envolverem na actividade, enfim, com a qual as crianças possam aprender e “aprender a aprender” (Delors, 2000)

Na figura 1 Oliveira-Formosinho (2007) explicita a complexidade que se inscreve na acção pedagógica.



Fig. 5 - Dimensões da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 35)

Como se pode verificar na figura 1, numa visão mais ampla, as dimensões curriculares passam a integrar os saberes, as crenças e os valores da sociedade mais alargada e dos próprios docentes, bem como as especificidades da comunidade local e das famílias, onde se insere o jardim-de-infância. Numa perspectiva mais restrita, englobam ainda todas as outras dimensões em contexto de sala de actividades: espaços, materiais,

tempo, interações, organização dos grupos, observação, planificação e avaliação das crianças, projectos e actividades, e, finalmente, uma prática educativa globalizante e articulada, que inclua todas as áreas curriculares (Oliveira-Formosinho, 2007).

Actualmente, não têm sido desenvolvidos novos modelos curriculares, mas tem havido algumas reformulações e variações, essencialmente no interior dos próprios modelos. Podem referir-se como alguns dos mais divulgados em Portugal, o Movimento da Escola Moderna, o Modelo Reggio Emilia e o Modelo High/Scope que se explicitam de forma detalhada seguidamente.

2.3.1 O Movimento da Escola Moderna (MEM)

A constituição do MEM iniciou-se a partir de uma concepção empírica da aprendizagem, baseada na teoria de (Freinet, 1975). Progressivamente integrou outras perspectivas, nomeadamente o sócio-construtivismo de Vygotsky (1991) e Bruner (2000), valorizando “...uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sócio-centrada, radicada na herança sócio-cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos.” (Niza, 2007, p.125)

Segundo Sérgio Niza (2007) no modelo curricular do MEM a instituição educativa é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vivência democrática. Para isso as crianças deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que possam organizar em comum um ambiente capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. Assim se caminha desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação.

Desta concepção de escola como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um, decorrem as finalidades formativas:

- A iniciação às práticas democráticas;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura.

As crianças com a colaboração do educador reconstituem, através de trabalho de projecto, os instrumentos de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão em profundidade. Este trabalho é partilhado e reconstruído através dos circuitos de comunicação organizados e vividos pelo grupo onde

se fazem circular os saberes científicos, culturais e sociais. Essa tomada de consciência da apropriação dos conhecimentos, dá dimensão crítica e clarificadora aos saberes.

Uma primeira condição em que se fundamenta a dinâmica social da actividade educativa no jardim-de-infância é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas de forma vertical, integrando as várias idades. Esta organização pretende assegurar a heterogeneidade que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreaajuda e colaboração que pressupõe este projecto de enriquecimento sócio-cultural.

Uma outra condição diz respeito à necessidade de se manter um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas opiniões e ideias. Essa atitude tornar-se-á visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações.

É indispensável permitir às crianças o tempo lúdico da actividade exploratória das ideias, ou dos materiais para que possa ocorrer a interrogação que suscite projectos de pesquisa, autopropostos ou provocados pelo educador, enquanto promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação e animadores cívicos e morais mantendo e estimulando a autonomização, a iniciativa e a responsabilização de cada criança no grupo de educação cooperada.

Para operacionalizar este pressuposto concebem-se instrumentos de regulação cooperativa: calendário do tempo; calendário do mês; calendário dos aniversários; plano de actividades; lista semanal de projectos; quadro de tarefas e o diário. Cada um destes instrumentos proporciona ainda a realização de outros objectivos educativos que integram diferentes domínios curriculares (Folque, 1999)

2.3.2 O modelo pedagógico de Reggio Emilia

Segundo Dalila Lino (2007), este modelo desenvolve-se à volta da construção da imagem da criança considerada “como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia” (p. 99). A autora refere que Loris Malaguzzi fundador do Reggio Emilia, encaminha o trabalho que realiza com os professores, os pais, os investigadores na pesquisa da “reconceptualização da imagem da criança, que é considerada como rica em recursos e interesses” (p.99), sendo assim um sujeito único, cuja individualidade é preciso conhecer e

respeitar, um cidadão portador de valores e direitos, competente e protagonista activo do seu próprio processo de aprendizagem, realizado através do diálogo e da interacção com os outros.

O modelo Reggio Emilia considera que a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do mundo, uma vez que ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana (Lino, 2007, p.100).

As escolas de Reggio Emilia possuem uma organização curricular que assenta nas premissas da interacção, colaboração e comunicação. Esta organização apresenta as seguintes características específicas: um realce na expressão (segundo Malaguzzi, a criança possui *cem linguagens* porque a criança pode utilizar diferentes formas de linguagem quer seja verbal, gestual ou gráfica); a organização e a estética dos espaços são importantes neste modelo, o espaço é visto como o 3º educador porque sustenta e apoia as relações entre os professores, as crianças e os pais; o desenvolvimento de trabalhos de projectos, como contexto para a aprendizagem e a investigação das crianças e dos professores.

2.3.3 O modelo High-Scope

A abordagem High-Scope reconhece que “o poder para aprender reside na criança”, evidenciando-se uma concepção de criança, enquanto ser competente e construtor activo do seu próprio desenvolvimento. Neste sentido a abordagem High-Scope considera as crianças como “agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interacções em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção” (Hohmann & Weikart, 2009, p.22).

Nesta perspectiva, o educador é mais um elemento do grupo que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as acções da cada criança e do grupo, integrando-as nas experiências-chave do currículo, procurando ir ao encontro aos seus interesses e necessidades. É também um auxiliar do desenvolvimento, na medida em que facilita e promove a actividade da criança e fomenta a sua autonomia. Como referem Hohmann & Weikart (2009) “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças.” (p.27).

Assim, o educador tem um papel importante na estruturação de um ambiente educativo capaz de proporcionar o máximo de oportunidades de aprendizagem e formação. Isto implica, do ponto de vista físico, uma organização do espaço, dos grupos, dos materiais e das rotinas diárias, que seja estimulante para a criança; do ponto de vista sócio-afectivo, o

estabelecimento de um ambiente aberto e favorável ao relacionamento com os outros, ao respeito pela diferença, ao desenvolvimento da socialização, da imaginação, da criatividade e de uma aprendizagem activa.

A figura 6 realça os cinco princípios curriculares que orientam os profissionais envolvidos na abordagem High-Scope na prática do seu trabalho no dia-a-dia com as crianças.

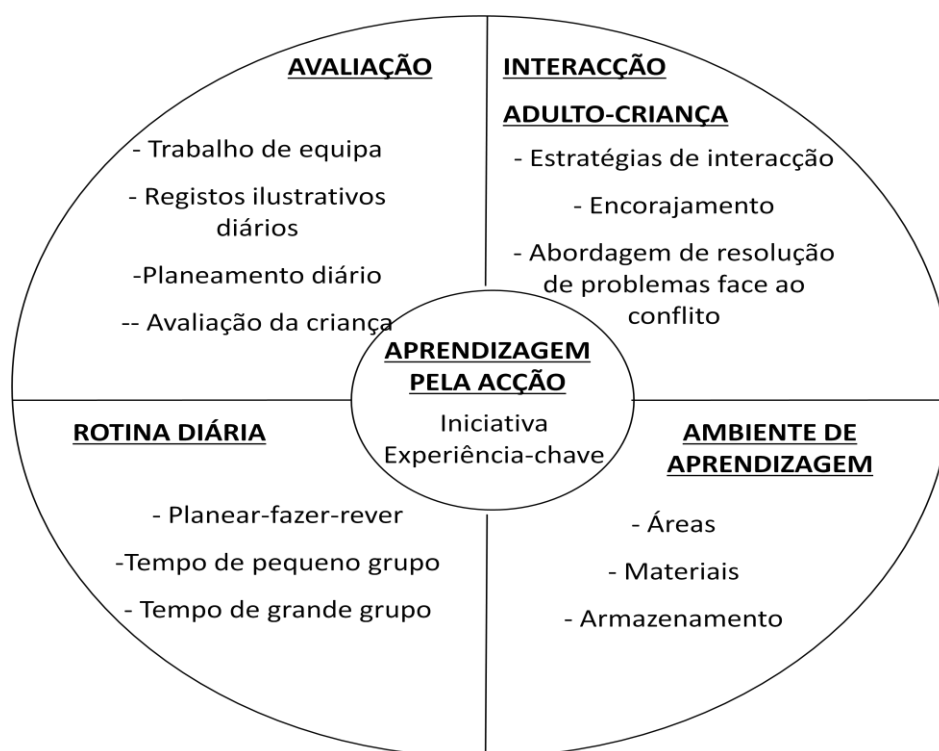


Fig. 6 - Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High/Scope (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6)

O Modelo Curricular High-Scope procura desenvolver uma filosofia centrada na acção da criança. Segundo Hohmann & Weikart (2009) a aprendizagem pela acção é a componente central da roda da aprendizagem através da qual as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem activa vem da iniciativa pessoal da criança. Assim, ao seguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se em experiências-chave. As interacções positivas adulto/criança (com base no encorajamento e no incentivo à resolução de problemas face ao conflito), um ambiente de aprendizagem agradável para a criança (no qual têm importante significado as áreas, os materiais e o armazenamento), uma rotina diária consistente (com relevância para o momento do planear-fazer-rever e os tempos em pequeno e grande grupo) e uma avaliação da criança (baseada no trabalho em equipa, nos registos ilustrativos diários e no planeamento diário) formam o enquadramento da abordagem educativa High-Scope. É um

modelo de orientação cognitivista e construtivista, que visa a manipulação e exploração de novas experiências, pois Piaget (1999) apresenta a criança pequena como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas acções sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Estas situações educacionais devem acontecer em “campos de acção”, onde possam transformar as explorações em aprendizagens significativas. Segundo Piaget (Citado por Hohmann & Weikart, 2009) “o conhecimento não emerge dos objectos ou da criança, mas das interacções que se estabelecem entre as crianças e esses objectos” (p19).

Num primeiro momento, a criança manipula, explora e descobre os objectos do seu interesse num espaço em que os aprendizes activos (crianças) fazem aprendizagens activas. O espaço é, segundo o Currículo High-Scope, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento, no seu arranjo e equipamento. A aprendizagem activa é definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, chega à compreensão do mundo. O conceito de aprendizagem activa é a base do modelo High-Scope que se apoia em quatro pilares críticos: a acção directa sobre os objectos, a reflexão sobre as acções, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação. Sendo assim, a criação do espaço de aprendizagem (sala de actividades) é a primeira etapa de implementação do Currículo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009).

Mas, organizar o espaço sem os materiais de aprendizagem, não proporciona um ir efectivo ao encontro da criança e não permite que lhe lancemos os desafios educacionais que o currículo preconiza. Assim, é fundamental que os materiais sejam interessantes para as crianças, diversos, mutáveis, organizados e guardados de forma visível e acessível. Devem estar estruturados em áreas de interesse bem identificadas, flexíveis para que a criança possa usá-los de maneiras diferentes, descobrindo formas alternativas de os usar e jogar com eles. As crianças precisam de espaço para manipular objectos e materiais, explorar, criar e resolver problemas; espaço para se movimentar livremente; falar livremente sobre o que estão a fazer; espaço para arrumar as suas coisas e mostrar as suas invenções; espaço para os adultos os observar e prestar apoio.

O espaço deve ser atraente, agradável e convidativo para as crianças. A sala deve possuir uma grande diversidade de objectos e materiais que estejam ao alcance das crianças para facilitar a sua manipulação de forma a poderem ser explorados, transformados e combinados, assim é necessário que existam muitos materiais para cada criança, bem como um espaço alargado e planificado em que a criança possa fazer escolhas e tomar decisões. Este deve ser dividido em áreas bem definidas com arrumação prática e

acessível de forma a tornar visíveis os diferentes materiais. Essas áreas poderão ser identificadas com nomes simples como as áreas da areia e da água, dos blocos, das casas, da pintura e do desenho, dos brinquedos, dos livros e da escrita, da carpintaria, da música e do movimento, dos computadores e do exterior. Também tem que haver flexibilidade na utilização de materiais das diferentes áreas de forma a possibilitar a opção de escolha e a tomada de decisão por parte das crianças. Definir as áreas de interesse é uma forma de desenvolver e estimular iniciativas, autonomia e estabelecer relações criança/criança e criança/adulto (Oliveira-Formosinho, 2007a)

Ao estruturar o espaço, é importante ter em conta a localização na periferia da sala das diferentes áreas de interesse, ficando um espaço central para as actividades colectivas que facilitará o acesso às outras áreas. A escolha da disposição das áreas deve ser de acordo com as brincadeiras das crianças, por exemplo o “faz de conta” na casa contínua à zona dos blocos, justificando colocar estas duas áreas, uma ao lado da outra. A disposição, por vezes, não correcta de algum material afasta o interesse das crianças. Desta forma, é importante envolver as crianças na mudança do espaço dando-lhe assim um sentimento de controlo sobre o mundo. As áreas deverão possuir materiais sugestivos de forma a estimular a expressão oral e escrita da criança e deverão ser de fácil acesso tanto para a criança como para o adulto, para este poder observar, apoiar e participar nas suas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2009).

Assim, para promover uma aprendizagem activa no currículo High-Scope é necessário organizar espaços em que as crianças possam envolver-se numa grande diversidade de brincadeiras, sozinhas ou com outras crianças (explorar, construir, brincar ao faz de conta, pintar, desenhar...). Ela terá oportunidade de procurar, usar e arrumar objectos de acordo com os seus interesses sentindo-se segura, valorizada, competente e curiosa. No currículo High-Scope é importante que as crianças e os adultos percebam que as áreas de interesse e os seus materiais podem ser usados conforme a imaginação e a necessidade das crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

Mas como refere Oliveira-Formosinho (2007a) “as crianças que observamos não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura” (p.80); assim, para além do modelo curricular, é importante ter em conta outro referencial para estabelecer os objectivos para a educação de infância: a cultura local na sua identidade geográfica e social. A cultura representa uma fonte de inspiração para a realização de actividades porque representa uma riqueza que tem de ser aproveitada, desenvolvida e potenciada.

2.3.4 Orientações Curriculares e modelos curriculares

Ao considerar-se a educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva *et al.*, 1997, p.17) surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como um ponto de apoio para a prática pedagógica dos educadores. As orientações deverão ser o espelho da coerência profissional do educador de infância, contribuindo para a educação pré-escolar de qualidade (Silva *et al.*, 1997). As OCEPE não constituem por si só um referente de qualidade. Para reforçar a qualidade pretendida é importante a adopção de um modelo curricular na educação de infância. Segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2007), o conceito de modelo pedagógico diz respeito a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada (Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação de pedagogia).

A organização das OCEPE, segundo Silva *et al.* (1997), surge estruturada num conjunto de objectivos gerais, nos princípios de organização do ambiente educativo e nas áreas de conteúdos.

Como orientações globais para o trabalho a desenvolver no jardim-de-infância as OCEPE, relevam o conhecimento que o educador deve possuir da criança, quer a nível pessoal, quer a nível de relação com os outros; planear as estratégias de acordo com o que o educador conhece das crianças com que trabalha; implementar o processo de investigação/acção; aproveitar as potencialidades de cada um para o enriquecimento do grupo.

Sugere-se, no documento, que o ambiente educativo se deve basear numa perspectiva sistémica e ecológica, onde a relação criança/meio surge como elemento fundamental no seu desenvolvimento, na sua vivência em grupo, na sua socialização. Neste processo, o espaço educativo é crucial e a sua correcta organização fundamental, mas também aqui a criança deve ter uma palavra a dizer, deve ser um agente activo e criador. A organização do meio ambiente como factor de optimização de situações de aprendizagem depende fundamentalmente do papel do educador, a quem cabe aproveitar e rentabilizar as potencialidades individuais, do meio e da comunidade educativa, incrementando a participação desta, nomeadamente dos pais, como vector essencial desta realidade.

As OCEPE, tendo em conta que a aprendizagem das crianças se efectua de forma globalizante e tendo como base a cultura, apontam para uma abordagem curricular

integradora a partir de um conjunto de áreas, nomeadamente a área de formação pessoal e social, a área de expressão/comunicação e área de conhecimento do mundo

As diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referencias a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente (Silva *et al.*, 1997, p. 48)

Mas esta abordagem requer a intervenção do educador como factor determinante na qualidade das situações de aprendizagem. No documento, ele é concebido como o real catalisador entre a criança e o meio, entre a criança e a família, entre a criança e os estímulos que servem de suporte às suas aprendizagens. Daí a necessidade de uma planificação sistemática capaz de fundamentar o processo educativo e uma avaliação fundamentadora de todo um processo de reflexão/acção.

3. METODOLOGIA

Este trabalho pretende clarificar o caminho escolhido para transformar a acção educativa tendo em conta a análise e a reflexão sobre o espaço educativo, o tempo, a imagem da criança, o papel do educador e as interacções estabelecidas como base das experiências das crianças.

3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação

As preocupações em torno da prática pedagógica, iniciaram, no decurso de uma formação sobre “Planificação e Avaliação Educação Pré-Escolar”. Nesse sentido, escutando a voz da formadora, entusiasma-mo-nos pela frequência do Mestrado. Com o decorrer do primeiro semestre, fomos tomando consciência, de que as nossas práticas se enquadravam num modo transmissivo de fazer pedagogia, e que precisávamos de fazer alguma coisa para as mudar.

Desta forma, para o desenvolvimento deste estudo, partimos da questão: **Como é que se passa de uma acção direccionada pelo adulto para uma acção que dá voz à criança, tendo como ponto fundamental a sua participação, de forma a promover aprendizagens significativas?**

Assim, apreender o conceito de aprendizagem activa, tal como é desenvolvido pelo Modelo High-Scope, centrado numa intervenção sobre o ambiente educativo (espaço/material), o tempo, as interacções e as experiências de aprendizagem foi o propósito deste estudo. Assumiram-se como objectivos de acção e investigação (i) reorganizar o ambiente educativo de forma a permitir a autonomia da criança e (ii) desenvolver uma acção pedagógica que escute a criança e dê voz às suas solicitações.

3.2. A investigação-acção como opção

Este estudo inscreve-se numa metodologia que se orienta pelos princípios da investigação-acção. Como o nome indica, é uma metodologia que tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes. Segundo Kemmis (1988) a investigação-acção potencia o questionamento auto-reflexivo levado a cabo pelos participantes em situações sociais, incluindo as educativas, com o fim de

melhorar: as práticas, a compreensão das mesmas e as situações institucionais em que se inserem.

Segundo Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves) “podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p.18). Neste sentido, a investigação-acção visa o aumento de compreensão da acção educativa, o aperfeiçoamento das capacidades de raciocínio e de consciencialização, a melhoria dos processos de resolução de problemas e uma maior flexibilidade e abertura à mudança através do uso da reflexão diária e do questionamento sobre as práticas. Esta metodologia orienta-se para a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças.

Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008)

“tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de ensinar obrigamos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos. Ser profissional reflexivo é (...) fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui.” (p.7).

Invocando Máximo-Esteves (2008), para concretizar um projecto de investigação-acção é necessário encontrar um ponto de partida, recolher a informação, analisar os dados e validar o método de investigação. A investigação-acção desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão. É um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes descritos no roteiro seguinte (definido por Fischer, 2001):

- Planear com flexibilidade: acção que provoca a reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e avaliação das suas práticas (decidindo se as deve manter ou modificar), sobre a observação das crianças. Nesta fase formulam-se as primeiras perguntas.
- Agir: iniciam-se as primeiras pesquisas que vão clarificando e reajustando as respostas às questões formuladas anteriormente.
- Reflectir: nesta fase será feita uma reflexão crítica sobre as observações realizadas.
- Avaliar/ validar: a descrição e análise de dados conduzem à avaliação das decisões tomadas e os efeitos observados.
- Dialogar: de forma a partilhar o ponto de vista com outros parceiros (colegas, ou outros).

Nesta opção de investigação-acção, o educador-investigador desempenha um papel de participante completo assumindo, simultaneamente, a dupla função de observador e participante activo que estuda a sua prática educativa no seu contexto habitual. Neste ponto de vista, segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008), “o professor passa de objecto da investigação (...) a sujeito da sua própria investigação” (p. 10).

3.3. Trajectos da investigação

Este estudo foi realizado ao longo do ano 2009/2010 e teve a participação do grupo de crianças em estudo, das respectivas famílias e da comunidade educativa. A acção educativa iniciou-se em meados do mês de Abril e terminou no mês de Junho de 2010, com base nos ciclos investigacionais mencionados por Fisher (citado por Máximo-Esteves, 2008).

Assim, antes da investigação, propriamente dita, foi dado conhecimento e foi pedida autorização ao director do agrupamento, às famílias, ao pessoal auxiliar da instituição bem como às próprias crianças. Os ciclos enunciados desenvolveram-se do seguinte modo:

1º Ciclo - Planear

Num primeiro momento (em Dezembro de 2009), foi feito o diagnóstico do espaço educativo através da implementação do Perfil de Implementação do Programa como instrumento de observação para avaliar o contexto de forma a responder às perguntas iniciais: De que forma o espaço e a rotina diária ajudam a promover a autonomia e o envolvimento no contexto pré-escolar? Que organização do espaço e que rotina permitem a acção da criança?

Realizou-se ainda, (a partir do mês de Janeiro de 2010) uma pesquisa através da leitura de vários livros, de forma a ampliar o conhecimento sobre a área temática das pedagogias de aprendizagem activa/de participação. Esta permitiu fazer uma reflexão sobre as eventuais modificações para reorganizar o espaço, reestruturar o tempo e a forma de planificar as actividades tendo em conta a participação das crianças.

2º e 3º Ciclo - Acção e Reflexão

Num segundo momento, o espaço foi reestruturado e passou a funcionar de forma motivadora e adequado à idade e ao desenvolvimento das crianças. Houve a preocupação em oferecer materiais diversificados para proporcionar às crianças experiências variadas e com sentido. Foram feitas várias reflexões sobre a forma de estabelecer uma rotina diária sequencial, estável, predizível que dê às crianças o controlo do que já foi feito, do que se

pode fazer e do que se poderá fazer. Foram utilizadas metodologias globalizantes centradas nas crianças dando assim liberdade e tempo para as crianças experimentar, comparar, combinar os materiais, entrar em relação com os outros e com o seu meio. A planificação foi feita com a colaboração das crianças de forma a deixá-las aprender através da sua própria acção exercitando a sua iniciativa e autonomia. Assim a aprendizagem activa das crianças tornou-se a base da planificação e da avaliação. Deste modo, a planificação das actividades e dos projectos foi feita essencialmente, no dia-a-dia, com as crianças e foi dada uma resposta e apoio necessário na concretização das mesmas.

4º Ciclo - Avaliar e Reflexão

Neste ciclo, foi feita, de novo, uma reflexão que permitiu a recolha e análise dos dados e ao mesmo tempo avaliaram-se as decisões tomadas e observaram-se os efeitos que delas decorreram. Finalmente, foi importante partilhar os diferentes pontos de vista e interpretações, com a orientadora deste estudo, a fim de obter um projecto de qualidade.

3.4. Instrumentos de recolha de dados

Ao longo do trabalho foram utilizados alguns instrumentos de recolha de dados, uns directamente ligados aos modos de acção, outros que permitiam uma reflexão sobre as diferentes dimensões em estudo. Nesse sentido utilizou-se o Perfil de Implementação do Programa (de ora em diante designado por PIP), planificação das acções, registo descritivo das experiências de aprendizagem desenvolvidas, produções das crianças escritas e orais, registos fotográficos e a grelha de envolvimento de Ferre Leavers (1994), cujos objectivos de utilização e procedimentos se explicitam de seguida.

3.4.1 Perfil de implementação do Programa (PIP)

O PIP é um instrumento desenvolvido pela Fundação de Investigação Educacional High-Scope para avaliar a qualidade dos programas de educação pré-escolar a aplicar o modelo High-Scope. Os itens do PIP reflectem os elementos genéricos que definem as práticas de qualidade para a educação pré-escolar. Deste modo, este instrumento permite avaliar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar, independentemente de usarem, ou não, o modelo High-Scope, usando um modelo de recolha de dados que combina a observação directa dos contextos educacionais e a realização de entrevistas informais às

educadoras e directores dos contextos avaliados. O PIP permite avaliar os vários aspectos da implementação de um programa de educação pré-escolar: a organização do ambiente físico, o espaço e os materiais, a rotina diária, a natureza da interacção adulto/criança, a organização do pessoal, o trabalho em equipa e o envolvimento de pais.

O instrumento é composto por 30 itens e organiza-se em quatro secções:

- Ambiente físico (10 itens),
- Rotina diária (5 itens)
- Interacção adulta/criança (9 itens)
- Interacção adulta/adulto (6 itens)

As três primeiras secções (ambiente físico, rotina diária e interacção adulto/criança) são preenchidas pela observação directa dos contextos educacionais. A pontuação é baseada nas notas do observador que podem ser complementadas com outros documentos (fotografias, desenhos e outros materiais). A quarta secção é preenchida com notas da observação e através de entrevistas informais aos adultos responsáveis pela sala observada. Os itens do PIP são avaliados numa escala Likert de cinco pontos, que vão de uma baixa qualidade (nível 1) a um nível de qualidade elevada (nível 5). Os níveis 1,2 definem uma qualidade insuficiente, o nível 3 suficiente, o nível 4 é considerado de qualidade e o nível 5 qualidade elevada.

3.4.2. Planificação das acções

Inicialmente, foi elaborado um projecto curricular do jardim-de-infância pela equipa de educadoras a partir do projecto educativo do agrupamento, no qual ficou definido o tema “Crescer saudável”. A partir deste tema foram escolhidas três áreas temáticas, “Alimentação-Higiene-Água” que serviram de base para a elaboração do Plano Anual de Actividades e orientavam a planificação da educadora. Assim a educadora orientava o seu plano de trabalho diário que era igual para todo o grupo e que se organizava à volta da actividade proposta a um pequeno grupo, enquanto as outras crianças tinham escolhido livremente a área onde queriam brincar. Desta forma, enquanto um grupo de crianças trabalhava na actividade proposta e orientada pela educadora, as outras trabalhavam e brincavam nas diferentes áreas da sala. Este sistema era rotativo, para que todas as crianças realizassem a mesma actividade proposta pelo adulto. Os objectivos eram definidos por cada educadora no projecto curricular de grupo, tendo em conta a idade das crianças e as

características do grupo, bem como as OCEPE. Havia uma grande preocupação com a aquisição de capacidades pré-académicas e com o “acelerar” das aprendizagens através da realização de fichas. De facto, a motivação das crianças para a aprendizagem parecia decorrer essencialmente das propostas e orientações dadas pela educadora e não tanto da motivação intrínseca da criança a não ser nas actividades livres em que cada uma tinha oportunidade de escolher. Este método educativo revelou-se ser um método transmissivo, centrado essencialmente nas propostas da educadora e em conteúdos pré-académicos. A preocupação da educadora acentuava a exterioridade do processo, centrada na preparação das actividades que considerava certas para o desenvolvimento global das crianças.

Após diversas reflexões a partir do referencial teórico High-Scope, a educadora procurou assumir uma postura centrada na escuta das crianças, sobre o que lhes interessava conhecer, planificando com elas. Passou a conceber a planificação como um importante momento de reflexão na sala, no sentido de proporcionar momentos cheios de significado para todos os intervenientes. Para tal revelou-se importante a observação e a escuta das crianças de forma a ajudá-las a serem capazes de decidir, optar, seleccionar os materiais, repartir as tarefas e responsabilidades, respeitando os seus gostos, as suas capacidades e registando as experiências que iam realizando. Invocando Hohmann & Weikart (2009)

“ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas”(p. 247).

Assim, nesta nova fase, a criança, através do planeamento, definia um problema ou objectivo, imaginava e antecipava acções, expressava intenções e interesses pessoais, transformando as intenções em propósitos, deliberava e realizava modificações permanentes. Este planeamento era importante porque encorajava a criança a articular as suas ideias, escolhas e decisões, promovendo a auto-confiança e o seu sentido de controlo, envolvendo-se e complexificando progressivamente as suas acções.

O educador assumia-se como um elemento de apoio, estando sempre à escuta, espiciando o raciocínio das crianças com perguntas, semeando a dúvida, solicitando a participação de cada uma. Planificar desta forma torna o adulto flexível e atento, desenvolvendo a sua capacidade de observação. O adulto preocupava-se em pensar em experiências de aprendizagem que favorecessem o questionamento das crianças, que as pusessem em contacto com a cultura, a literatura, os jogos matemáticos, a natureza e materiais pouco usuais no quotidiano das crianças.

3.4.3. Produções escritas e orais das crianças

Os trabalhos produzidos pelas crianças foram vários e diversos (desde representações gráficas, pinturas, modelagem com massa de sal, elaboração de um bolo em colaboração com um familiar, descoberta de novos materiais). Como salientam Ferreira & Sarmento (s.d)

“a utilização de *registos escritos da criança*, que poderão assumir o formato de ensaios, de diários ou ainda de observações que a criança faz relativamente ao seu quotidiano, é uma outra ferramenta metodológica, passível de utilização com crianças que dominem a expressão escrita. E ainda *os desenhos*, como elementos simbólicos, através dos quais as crianças reescrevem plasticamente o mundo” (p 24)

Foi feito, igualmente, o registo das conversas e dos diálogos realizados com as crianças, assim como as observações e a escuta das crianças (devidamente datadas). Estas produções foram importantes e estão na base da elaboração deste estudo. A recolha e análise destas produções são importantes porque o foco da investigação se centra na aprendizagem das crianças. É a *observação participante* que coloca como central a questão do sentido do que se observa, assumindo que as crianças deveriam conhecer o registo que a educadora/investigadora realizava, sobre as suas produções orais. A este respeito Ferreira & Sarmento (s.d) consideram que

“a devolução das notas de observação às crianças permitirá confrontar pontos de vista e construir um conhecimento participado. A organização de grupos de interesse e pequenos *grupos de discussão*, ou *grupos focais* com crianças que tenham alguma afinidade ou confiança entre elas, é outra estratégia metodológica possível, desenrolando-se a discussão à volta de um número limitado de tópicos de conversa, assumindo o investigador o papel de facilitador, deixando a conversa desenrolar-se entre os sujeitos que nela participam” (p. 24)

3.4.4. Registos fotográficos

Os registos fotográficos ou de vídeo foram importantes instrumentos de recolha de dados, na investigação, pois as recolhas fotográficas sugerem aspectos da vida, da cultura e das práticas da instituição e dos seus intervenientes. Estes materiais têm interesse, também, pela triangulação de dados que é possível fazer com outras informações recolhidas por outros instrumentos e fontes (Craveiro, 2006)

Foram registadas, com alguma regularidade, as observações, recorrendo à fotografia, para ilustrar, demonstrar o trabalho realizado pelas crianças. Após explicação sobre o

estudo a ser realizado¹, e sendo a máquina fotográfica utilizada frequentemente, as crianças tiveram uma reacção positiva, agindo de forma natural na rotina do dia-a-dia.

3.4.5. Grelha do envolvimento

Tendo em conta que com este estudo se pretende analisar o envolvimento da criança, a partir de observações intencionalizadas, utilizando a escala de envolvimento desenvolvida por Ferre Leavers (1994, citado in Bertram & Pascal, 2009), procede-se de seguida à explanação do conceito, e dos indicadores que sustentam o referido conceito.

Para Leavers (1994 citado in Bertram & Pascal, 2009), o envolvimento é concebido

“como uma qualidade da actividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, por um elevado nível de motivação, fascínio, aplicação e abertura em relação aos estímulos e à intensidade das experiências, tanto a nível físico como cognitivo, e ainda por um elevado grau de satisfação e forte fluxo de energia. É determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança” (p128).

Tomando como referência a definição de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991) compreende-se que o envolvimento só ocorre quando a criança está disponível e é desafiada para a aprendizagem, isto é, quando as experiências em que está envolvida lhe trazem algo de novo, e nada de abstracto.

Conforme é enunciado por Bertram & Pascal, (2009) a escala de envolvimento da criança tem duas componentes: uma lista de indicadores que são um conjunto de sinais comportamentais que auxiliam o observador a ter uma melhor compreensão e percepção da situação de envolvimento da criança e os níveis de envolvimento a partir de uma escala de cinco pontos, indo de um nível nulo (0) até um nível superior (5). Passaremos de seguida a apresentar os indicadores, bem como as descrições que, segundo Leavers (1994 citado in Oliveira-Formosinho, 2009), os caracterizam.

¹ *O consentimento Informado, tanto das crianças como dos pais*, foi um momento que se teve em consideração na elaboração do estudo. Considera-se assim, eticamente importante que a crianças tenham informação acerca da investigação em causa e que dêem o seu consentimento para participar na mesma. Como referem Ferreira & Sarmiento (s.d) “informar as crianças acerca dos objectivos e da dinâmica da investigação (se estes não foram definidos com elas) é um passo essencial, o qual deverá acautelar que tais objectivos e dinâmicas se traduzam em conhecimento válido acerca dos seus quotidianos, experiências, sentimentos e competências” (p.24). Refere-se que foi dito às crianças que a sua participação seria voluntária e que tinham toda a liberdade para recusarem participar a qualquer momento do processo.

a) Indicadores de Envolvimento da Criança:

Concentração: a criança focaliza a sua atenção à volta da sua actividade e nada parece poder distraí-la;

Energia: a criança investe muito esforço na actividade. A energia física está envolvida nas actividades motoras, o nível da transpiração pode ser observável como medida do envolvimento. Noutras actividades, o alhear da voz ou a força que faz sobre os objectos podem caracterizar essa energia. Quanto à energia mental, essa pode ser inferida através das expressões faciais da criança ao longo da sua actividade.

Complexidade e Criatividade: a criança aplica livremente e num grau acentuado capacidades cognitivas e outras. Como resultado, o seu comportamento ultrapassa a noção de comportamento rotineiro assim a criança envolvida está a dar o seu melhor. A complexidade envolve com muita frequência a criatividade: a criança adiciona um toque individual à actividade, produz algo de novo, mostra algo não inteiramente predizível, algo de pessoal, sendo que aquilo que realiza promove o desenvolvimento da sua criatividade.

Expressão facial e postura: os sinais não verbais são uma grande ajuda quando se avalia o nível de envolvimento. É possível distinguir olhos perdidos no vazio de olhos brilhantes. A postura global da criança pode revelar alta concentração ou, pelo contrário, aborrecimento.

Persistência: quando concentrada, a criança dirige toda a sua atenção e energia para a actividade que está a realizar e não abandona com facilidade o que está a fazer porque lhe interessa e lhe dá prazer. O tempo investido depende da idade e da experiência da criança.

Precisão: a criança envolvida mostra um especial cuidado com o seu trabalho e está atenta aos pormenores, contrariamente, a criança que não se envolve tende realizar os seus trabalhos “à pressa” tornando-se negligente.

Tempo de reacção: a criança envolvida está em alerta e reage rapidamente aos estímulos, demonstrando motivação e entusiasmo. O envolvimento é mais do que uma reacção inicial, a criança reage a novos estímulos que surgem no decorrer da actividade.

Linguagem: a criança comenta espontaneamente o que gosta de fazer, tem necessidade de exprimir o que está a experimentar ou a descobrir.

Satisfação: a criança envolvida demonstra uma grande satisfação perante os resultados obtidos.

Os indicadores facilitam e orientam as observações do adulto na apreciação do envolvimento da criança. O observador deve determinar o nível de envolvimento da criança servindo-se da escala e tendo em conta os indicadores.

b) Níveis de Envolvimento da Criança:

Caracterizam-se de seguida os níveis de envolvimento, como segunda componente da escala do envolvimento:

Nível 1- Sem actividade: neste nível a actividade da criança é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança não demonstra energia, parece estar ausente tendo como característica, o olhar “vago”.

Nível 2 - Actividade interrompida frequentemente: a criança está a fazer uma determinada actividade mas em metade do período de observação verificam-se momentos de ausência de actividade durante os quais a criança não está concentrada e está só a olhar para o ar.

Nível 3 – Actividade quase contínua: a criança encontra-se ocupada numa actividade mas a num nível rotineiro sem demonstrar sinais de envolvimento real. Faz alguns progressos, mas sem muito interesse nem especial concentração. A criança distrai-se facilmente do que está a fazer.

Nível 4 – Actividade contínua com momentos de grande intensidade: a actividade da criança passa por momentos de grande intensidade, e tem uma importância real para a criança, como pode ser deduzido pela sua concentração, persistência, energia ou satisfação. Mesmo que haja interrupções, o nível da actividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer.

Nível 5 – Actividade intensa prolongada: a criança demonstra, através da actividade continuada e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. Durante o período de observação os sinais fundamentais de envolvimento, tais como a concentração, criatividade, energia e persistência estão presentes. A intensidade deve estar presente durante quase todo o período de observação.

Procedimentos metodológicos na utilização das Grelhas de envolvimento

As observações foram realizadas durante um mês - entre 17/05/2010 e 15/06/2010. Foram observadas 8 crianças, sendo 4 rapazes e 4 raparigas; três vezes no período da manhã e três vezes no período da tarde num total 48 observações (N=48).

Cada observação teve a duração de 2 minutos. A maior parte das observações foram realizadas durante o tempo de trabalho autónomo, uma vez que, por ser um momento de escolha livre por parte das crianças, onde se planifica e se realiza o seu trabalho, sozinho ou entre pares, permitindo à educadora uma maior disponibilidade para as observações com registo.

Realizaram-se, assim, um total de seis observações, doze minutos por criança, mas não de forma contínua. Foi feito o registo das observações assinalando os seguintes elementos: o número de crianças presentes durante o período da observação; o número de adultos presentes durante o período da observação; o período correspondente manhã/tarde; a hora de observação; e a descrição da situação observada.

Tendo em conta os indicadores dos níveis de envolvimento, foi atribuído e registado o nível de envolvimento dominante em cada observação. Foram ainda assinaladas as experiências de aprendizagem vividas pelas crianças, durante o período de observação, com base nas áreas de conteúdo previstas nas OCEPE.

3.5 Processo de triangulação dos dados

A triangulação dos dados é utilizada para aumentar a validade e a fidedignidade por meio do emprego de fontes múltiplas de dados (Dezin & Lincoln, 2006)). Assim o cruzamento das fontes utilizadas possibilitou uma leitura mais fiel da realidade observada. Foram as observações realizadas, a recolha fotográfica e as produções das crianças que articuladamente permitiram uma descrição e interpretação das experiências de aprendizagem vivenciadas, de forma mais consistente. Assim os dados dos diferentes instrumentos fizeram emergir algumas leituras, que permitem enquadrar as aprendizagens das crianças, nas diferentes áreas curriculares, presentes nas OCEPE (Silva *et al.*, 1997). Além disso, a triangulação permitiu conceptualizar alguns aspectos relevantes que salientam as mudanças realizadas na acção educativa pela educadora e pelas crianças.

4. DESCRIBÇÃO DA ACCÃO EDUCATIVA

4.1 Estrutura da apresentação dos dados

Pretende-se neste ponto dar conta dos processos construídos pelo grupo, ao longo de seis meses. No primeiro momento, como se evidenciou no primeiro capítulo, procurou-se dar resposta à organização do espaço e do tempo e interações como suportes de uma aprendizagem pela acção. Apesar de se terem desenvolvido diversas experiências de aprendizagem ao longo dos seis meses, o relato que se realizará neste estudo incide fundamentalmente sobre as vivências que decorreram entre Abril e Junho, quando a intencionalidade educativa se encontrava já mais estruturada de acordo com as pedagogias participativas.

Assim, descrevem-se e interpretam-se os dados das seguintes experiências de aprendizagem: *A escolha dos livros; O que é o Cuquedo? Criação do bicho-da-seda; Minha mãe, minha amiga*. A análise incorpora a descrição das acções desenvolvidas bem como as evidências de aprendizagens realizadas pelas crianças, no âmbito da matemática (sentido do número, recolha e organização de dados, classificação e seriação); literacia emergente (consciência fonológica, consciência da palavra, construção de narrativas, fazendo sequências das histórias); conhecimento do mundo (os animais, os seus habitats, as plantas e as suas utilidades, a cultura da região, a transformação dos materiais, as características) na formação pessoal e social (resolução de problemas, cooperação, a interacção com a comunidade, a participação da família, relações de parentesco, papéis sociais). Contribuíram, também para estas interpretações as leituras que realizámos das Brochuras de operacionalização das OCEPE, editadas pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Martins *et al.*, 2009; Mata, 2008; Pacheco de Castro, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Godinho & Brito, 2010).

4.2. Apresentação e análise dos dados

A apresentação de dados será estruturada em torno do relato de quatro experiências de aprendizagem que revelam a forma como as crianças² foram construindo saberes nas diferentes áreas de conteúdo. As experiências desenvolvidas tomam como suportes para a

² Os nomes das crianças, utilizados ao longo do relato das experiências, são fictícios.

acção as histórias, as visitas, a utilização de diferentes formas de expressão artística e a resolução de problemas.

4.2.1 A escolha dos livros: um encontro afectivo, sensorial e cognitivo

De forma a proporcionar às crianças uma participação mais activa dando-lhes a oportunidade de se manifestarem, foi levado para a sala um cesto com vários livros³, com o objectivo de promover o desenvolvimento de competências de literacia, de sentido do número e a organização de dados. Em grande grupo, sem conhecerem o conteúdo de cada história, nem o título, foi dada a liberdade de escolha através da visualização e manipulação da capa de cada livro, expressando assim as respectivas preferências e dando significado às suas experiências.



Fig. 7 – 1º Contacto com os livros

Num primeiro momento, as crianças observaram a capa e a contracapa de cada livro, manipulando, cheirando, acariciando cada um sem os abrir (1º contacto com os livros). De seguida, a educadora alinhou em fila os livros no chão para as crianças fazerem a contagem oral, e posterior atribuição de uma representação numérica para os identificar dizendo “ao 1º livro damos o número 1, ao 2º livro o número 2 e assim sucessivamente até o 6º livro, o número 6”. A contagem é importante, para as crianças em idade pré-escolar, os termos da sequencialização numérica, faz sentido “através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objectos”, nelas a criança “vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números (Castro & Rodrigues, 2008, p. 17).

³ Os livros apresentados eram: Livro 1: “A viagem das três gotinhas de água”, de Lúcia Vaz Pedro; Livro 2: “Se os animais se vestissem como gente”, de Luisa Ducla Soares; Livro 3: “Se eu fosse magrinho”, de António Mota; Livro 4: “O Cuquedo”, de Clara Cunha; Livro 5: “A lagarta muito comilona”, de Eric Carle; Livro 6: “O meu avô”, de Manuela Bacelar



Fig. 8 – Numeração dos livros

Além da sequencialização, quisemos que as crianças experimentassem a cardinalidade dos números, tendo em conta a posição em que foram colocados no chão, permitindo determinar, através da contagem, o total de livros existentes. A educadora questiona: Quantos livros estão no chão? As crianças contam e referem que são seis. Apesar de ser um conceito matemático complexo, parece como afirmam Castro & Rodrigues (2008) que “em contextos que para elas são mais estimulantes e desafiadores (mais significativos), demonstram compreender este princípio” (p. 20)

Posteriormente a educadora, sugere às crianças que escolham o livro que gostariam de ouvir ler. Cada criança teve oportunidade de falar explicando as razões que as levaram a escolher os livros. A análise efectuada às suas verbalizações permitiram agrupá-las em quatro categorias: as cores; os animais; as letras; a novidade e a afectividade, conforme se explicita no quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição das escolhas dos livros por categorias

Categoria	Verbalizações das Crianças
Cores	<p><i>Escolhi o livro 3 porque gostei muito deste livro, tinha várias cores, tem um corpo com várias cores e tem piquinhos.</i></p> <p><i>O corpo dela [lagarta] é verde e os olhos também são verdes.</i></p> <p><i>Eu escolhi o livro 6 porque eu gostava muito da cor da capa.</i></p> <p><i>Gosto dos olhos dos animais porque tem bolinhas pretas.</i></p> <p><i>Gostei do vestido do menino, azul e vermelho.</i></p>
Animais e elementos da natureza	<p><i>Tinha uma tartaruga em cima do menino.</i></p> <p><i>Gostei do livro 5 porque gostei da minhoca, mais nada.</i></p> <p><i>Gostei de ver a lagarta, o corpo dela é verde e os olhos também são verdes.</i></p> <p><i>Nunca vi uma lagarta assim. A lagarta é comprida. Eu já tinha visto uma lagarta mais pequena. Esta tem muitas patas e a pequena que eu vi só tinha duas. Esta lagarta tem muito cabelo até ao rabo.</i></p> <p><i>Escolhi a história 4 porque acho-a bonita, tem animais e eu gosto muito de animais. Gostei da girafa porque só se via o pescoço e a cabeça, não se via o corpo. Conheço a zebra, o elefante e o hipopótamo.</i></p> <p><i>Gosto do elefante. Também gosto deste boneco (mostrando a girafa) e este boneco (apontando o pássaro em cima do rinoceronte), também gostei deste (mostrando a zebra) e deste porco (apontando para o hipopótamo).</i></p> <p><i>Gostei da água (mostrando as ondas do mar) e gostei dos peixes vermelhos na água.</i></p> <p><i>Porque gostei da lagartixa e gosto desta lagartixa, tem a cabeça vermelha, os olhos verdes e duas orelhas compridas.</i></p> <p><i>Gostei da lagarta que tinha 6 pernas, tem duas orelhas e dois olhos, ela é grande</i></p>

	<p><i>e tem a cara vermelha. Às vezes a lagarta come folhas e outras vezes não. A frente do livro o corpo da lagarta é grande e atrás o corpo é pequeno.</i></p> <p><i>Escolhi o livro número 5 porque é lindo. Gosto do ovo, da folha e do animal que tem muitas patinhas e o sol. Não sei como se chama o animal mas gosto das suas patinhas, 1, 2, 3, 4, 5, 6, tem 6 patas. Gostei dos pêlos que estão de pé sempre por todo o lado. Gostei das antenas, do nariz e dos olhos</i></p> <p><i>Porque tinha brinquedos (apontando para os grilos da capa) e há aqui outro em cima da cabeça do menino, (virou o livro e disse) Também gosto deste parece uma minhoca e das nuvens azuis escuras. Gostei do vestido do menino, azul e vermelho.</i></p> <p><i>Gostei do monstro e da girafa, ela tem um pescoço grande e tem quatro pernas. O elefante tem dois cornos grandes, o rinoceronte tem também dois cornos, um pequeno e outro grande.</i></p>
Letras	<p><i>Gostei das letras vermelhas e das letras pretas.”</i></p> <p><i>Gostei também de ver as letras.</i></p> <p><i>Gostei das letras grandes também.</i></p> <p><i>Das letras, conheço esta letra é o “A” é a mesma letra do meu nome e do meu pai “António”</i></p> <p><i>Também gostei de ver as letras todas: estas letras são iguais (mostrando as letras “O”). Estas letras estão no meu nome todo (apontando para as letras “E”, “A” e “O” Gabriel Domingues</i></p> <p><i>Também gostei das letras (e apontando a letra “U”). Esta é igual a letra do meu nome.</i></p>
A novidade e afectividade	<p><i>Eu gostei deste livro porque nunca o tinha visto antes</i></p> <p><i>Tinha um homem velho porque tinha barba e um morango em cima da cabeça e um bebé também.).</i></p>

Parece evidenciar-se a partir da análise das categorias emergentes que as crianças revelaram interesse sobre as cores, as letras, as imagens que ilustravam as capas dos livros, relacionando assim as imagens com os animais conhecidos ou que lhes suscitavam curiosidade, com vivências do dia-a-dia ou mesmo com histórias já conhecidas ou completamente novas. Cada criança teve a oportunidade de se exprimir em função das suas capacidades, experiências pessoais e percepções do mundo que a rodeia.

Conforme afirma Zilberman (citado por Silva, 2008),

“o processo de recepção está directamente ligado ao leitor, colaborando com suas experiências pessoais para fornecer vitalidade à obra e manter com ela uma relação dialógica. Essa relação (...) deve estar para além dos aspectos puramente cognitivos, concebendo a recepção como um envolvimento intelectual, corporal, sensorial e emotivo com a obra (p.77).

Resulta uma expressão afectiva deste contacto, quando as crianças enunciam verbalmente, *gosto desta*, ou *é linda*, porque geraram uma relação com o livro, pelo prazer estético ou pelas vivências que lhes sugerem. Estas são imagens geradoras de desejos e afectos o que leva Silva (2008) a considerar que a experiência com os livros é para além de cognitiva afectiva.

Dando continuidade a esta actividade, a educadora fez a pergunta:

“Como poderíamos escolher o livro que gostaríamos de ouvir contar?”

A Beatriz respondeu: “Mostrando o livro que se quer ouvir.”

O Vítor acrescentou: “Levantamos o dedo no ar para escolher o livro preferido, e contamos os meninos que têm o dedo no ar”

Após ter ouvido as ideias das crianças e concordando com a ideia das contagem, a educadora sugere fazer uma votação, distribuindo a cada criança um cubo amarelo para colocar em frente do livro escolhido. Desta forma, o livro que obtivesse mais cubos seria o livro escolhido. A educadora apresentou uma folha com quadrículas onde estavam representados dois eixos, num estava a variável - o número ordinal do livro, e, no outro, uma escala de medida das barras, sendo o quadrado a unidade representativo do cubo. Segundo Castro & Rodrigues (2008) “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p.72).



Fig. 9 - Votação com os cubos

Seguidamente a educadora explicou que à medida que fossem colocando o cubo junto do livro, pintariam o quadrado correspondente na folha de papel, à medida que a criança punha um lego em frente ao livro escolhido fazia-se o registo gráfico pintando um quadrado (unidade representativa do cubo) de amarelo na coluna do número respectivo ao livro escolhido. Assim, nunca se iriam esquecer das suas escolhas.

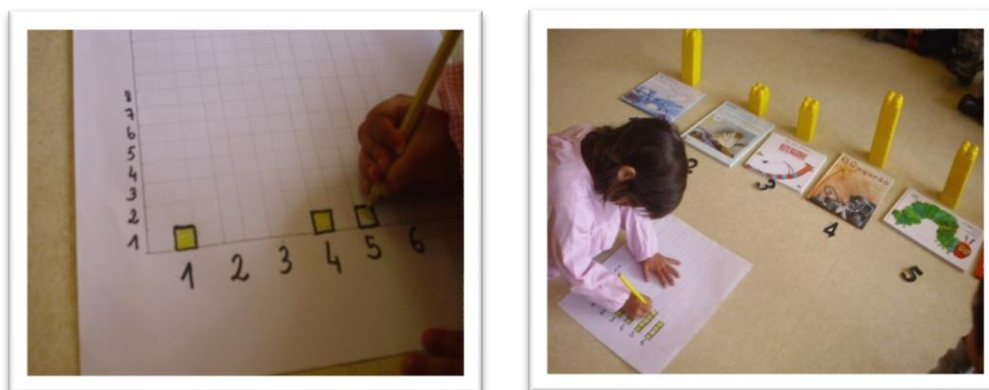


Fig. 10 – Registo gráfico

No final desta actividade, as crianças deram em conjunto um título a esse gráfico de barras - *os livros mais escolhidos*. Depois dos dados recolhidos, havia que analisá-los. Exploraram através do diálogo e das observações os dados fornecidos pelos registos efectuados:

*A Beatriz disse: “Há livros que alguns meninos gostam mais” e o Vítor responde: “os livros que têm mais legos vão ser os escolhidos”. Mas o Cristiano observou que havia livros que tinham o mesmo número de legos e verificou-se um empate entre o livro nº1 e o livro nº 5.
 A educadora perguntou: “ E então como vamos escolher agora?”
 O André disse: “ O livro 4 é que tem mais legos, 1,2,3,4,5,6, tem 6 legos.”
 O Cristiano disse: “O livro 1 tem 1,2,3,4,5, 5 legos e o livro 5 também tem 5 legos, os dois livros têm os mesmos legos.”
 A Inês disse: “ O livro 6 também tem muitos legos. 1,2,3,4, ah, não só são 4, tem menos legos que os outros.”*

Mais uma vez se estimulou a contagem, porque “contar objectos implica o domínio de determinadas capacidades, uma vez mais, se vão desenvolvendo, experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral” (Castro & Rodrigues, 2008, p.18).

Mas ainda permanecia um problema para resolver de forma a dar resposta à pergunta: “Como vamos desempatar os livros que têm o mesmo número de legos?”. As crianças pensaram, mas nenhuma respondeu. Então ficaram a reflectir, durante a hora do almoço, sobre o problema do empate dos dois livros.

De tarde, a resolução parecia evidente, as crianças sugeriram fazer uma nova votação com legos de outra cor para desempatar os livros 1 e 5.



Fig. 11 - Desempate dos livros 1 e 5

A educadora colocou-se numa posição de elemento do grupo, que reconhece a capacidade que as crianças têm em resolver problemas. Tal como é sugerido por Hohmann & Weikart (2009)

“as crianças aprendem sobre números ao trabalharem com objectos passíveis de serem manipulados, com blocos, bolas, mais do que participando em jogos de pergunta resposta abstracta dirigida por adultos. À medida que as crianças vão brincando e resolvendo os problemas que encontram, os adultos apoiam-nos no decorrer dessas oportunidades” (p. 720).

Reflexão

Esta actividade foi orientada pelo adulto mas de uma forma diferente do habitual. Sendo planificada antecipadamente, verificou-se que a organização em grande grupo, não favorece a intervenção equitativa de todas as crianças, além de ter sido muito prolongada (as crianças mantiveram-se sentadas em círculo, durante toda a manhã e à tarde continuaram). No entanto, as crianças não manifestaram aborrecimento. Pelo contrário, sendo uma actividade diferente, que apelava a participação de todos, o grupo, em geral, mostrou muito interesse expressando os seus sentimentos e colaborando com várias sugestões. Notou-se, através do entusiasmo e empenho das crianças, um grande envolvimento e interacção porque o adulto lhes proporcionou e incentivou a tomar uma decisão na escolha livre de um livro segundo os seus próprios critérios. Com esta experiência de aprendizagem as crianças puderam observar, recolher e organizar dados, realizando gráficos de barras, sob a orientação da educadora, mas pensando, colaborativamente, em alguns processos.

No entanto, a educadora poderia ter dado mais espaço e tempo para que as crianças fizessem as suas próprias experiências. Ao assumir uma postura de observadora apoiante, a educadora poderia, valorizar os gráficos construídos pelas crianças, discutindo e formulando questões sobre os mesmos. Ao confrontar os gráficos das crianças, estabelecendo um diálogo construtivo, poderia introduzir outros gráficos mais convencionais. Talvez a educadora tivesse podido ser menos directiva, no sentido de deixar as crianças reproduzirem espontaneamente, uma representação gráfica a partir da votação da escolha dos livros com os cubos, mas não havia ainda segurança para efectuar tal processo. Começou por existir uma intencionalidade, mas a educadora ainda dominava o tempo e a estruturação da acção. A reflexão sobre o processo serviu, para perceber, as dificuldades em dar voz às crianças e na necessidade de organizar as interacções no sentido de valorizar todas as crianças de igual modo.

Mas foi esta *conscientização* que serviu de base para o início de mudança de atitude da educadora, reconhecendo que a criança tem direito a exprimir a sua vontade, colaborando no seu processo educativo. Assim, a acção educativa deixará de estar centrada só no educador, passando a centrar-se, nas crianças e no adulto, isto é no grupo.

4.2.2 O que é o Cuquedo? – Da surpresa à descoberta

Sendo o livro *O Cuquedo* o mais votado, havia que contar a história, para satisfazer a curiosidade das crianças, que nunca haviam visto tal livro. A educadora optou, por contar a história, deixando a parte em aberto de forma a despertar a curiosidade das crianças, espicaçar a sua imaginação, estimular a resolução de problemas e favorecer interações sociais significativas.

A cantilena proporcionada pela história entusiasmou as crianças. O *Cuquedo*, figura imaginária, ainda sem expressão física, andava à solta, mas ninguém sabia quem ele era. Os animais andavam sempre de lá para cá e de cá para lá, não podendo ficar parados no mesmo lugar. Como afirmam Hohmann & Weikart (2009) “de cada vez que um adulto lê uma história a crianças, elas começam a identificar as imagens, a ouvir as mesmas palavras na mesma ordem, a ganhar o sentido da história e a apanhar o ritmo e a cadência da linguagem escrita” (p. 556).

Após a leitura textual da história na presença do livro emergiram algumas observações das crianças, que revelavam o interesse e prazer que a narrativa lhes havia proporcionado.

Francisco: "os animais da história não podiam estar parados"
Carla: "não podiam estar parados no mesmo lugar"
André: "havia uma manada de zebra e de hipopótamos"
Ana: "Havia um elefante"
Lara: "O elefante disse: "Alto Lá"
Daniel: " Não podiam estar no mesmo lugar e andavam de lá para cá e de cá para lá porque senão vinha o assustador"
Ângelo: "Veio o Rinoceronte e disse Alto lá"
Inês: " Veio uma girafa e disse também Alto lá"
Carla: " Eram manadas de elefantes, girafas e rinocerontes"
Daniel: " O Cuquedo era muito assustador"

Contar histórias e interagir através do diálogo sobre elas, constitui um meio de a criança se desenvolver cognitivamente, favorecendo também a aprendizagem da língua, permitindo alargar o seu vocabulário e a sua imaginação,

Assim surgem as perguntas: "O que é o Cuquedo? O que sabemos sobre o Cuquedo?"

O desconhecido e o prazer com que ouviram a história, proporcionou às crianças algumas conjecturas bem diferentes daquelas que lhes sugere a palavra *assustador*, que as remete para o imaginário que foram construindo sobre a palavra.

Rubi: "É muito assustador"
Ângelo: "Pode estar de um lado ou noutro. É feio"
Tiago: "É muito assustador"
Beatriz: "Eu achei que é bonito"
Miguel: "O Cuquedo gosta de mim"
Inês: "Ele vive na selva. É um amigo para mim"
Lara: "Ele é feliz por me ver"
Daniel: "O Cuquedo está triste"
Marina: "O Cuquedo é muito assustador e é grande"
Francisco: "Ele gosta de mim, ele é grande"
Carla: "É feio"
Vitor: "O Cuquedo para mim é muito fixe, ele deve ser médio"
Ana: "Ele deve ser grande e vai até ao céu"
Inês: "Ele é grande, é muito grande"

As crianças fizeram associações e o desejo de conhecer a personagem sobrepôs-se ao medo que ela pudesse causar. Este desejo expressa-se nas afirmações *eu achei que é bonito; é um amigo para mim; ele é feliz por me ver*. Outras expressões ligados à palavra assustador, revelaram que ele seria grande, - *grande, muito grande...vai até ao céu* - e feio, Mas houve quem tentasse amenizar o medo, revelando que *ele deve ser médio*, num esforço de desculpabilização, pelo fascínio sentido.

Posteriormente, numa folha de papel A3, a educadora escreveu o título da história em letras maiúsculas:

O CUQUEDO

Logo as crianças começaram a identificar as letras da palavra

Carla: "Cuquedo começa por a mesma letra que o meu nome!"
Francisco: "E acaba com a mesma letra do meu nome!"

Decidiu-se então, em pequenos grupos, trabalhar a palavra *Cuquedo* através de jogos de palavras como:

- Contaram as letras da palavra - "vamos contar as letras que forma a palavra *Cuquedo*, C-U-Q-U-E-D-O (todos em coro contaram 1,2,3,4,5,6,7 e disse a Beatriz: "são 7");
- Contaram as letras do seu próprio nome e formaram conjuntos de nomes com o mesmo número de letras. Cada criança foi buscar o cartão, no qual estava escrito o seu nome e contou as letras que o constituíam. A seguir, o adulto perguntava: "*Quais são os meninos ou meninas que têm 3 letras no seu nome?*" Ou 4 letras e assim sucessivamente de forma a agrupar as crianças cujos nomes tivessem o mesmo número de letras.

- Observámos os nomes que tinham mais letras e os que tinham menos. A educadora escrevia o nome de cada criança para que estas observassem e comparassem o comprimento de cada nome, tendo, posteriormente que fazer a contagem das letras.
- Dividimos a palavra *Cuquedo* em bocadinhos – sílabas - CU-QUE-DO e dissemos em voz alta cada sílaba.
- Contámos as sílabas dessa palavra, batendo palmas, repetimos o mesmo com os seus nomes.

Estes jogos que trabalham a consciência fonológica são muito apreciados pelas crianças, contribuindo para o sucesso da construção da criança leitora, como nos sugerem Sim-Sim, Silva, & Nunes, (2008) “a relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem de leitura permitem aconselhar que este tipo de actividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar” (p. 55). Os jogos desenvolvidos assumiram esta intencionalidade, uma vez que reconhecemos que eles contribuem para que a criança pense sobre as palavras que utiliza e a forma como as utiliza.

Decorrente deste trabalho, no tempo de trabalho autónomo, várias crianças planearam escrever, utilizando as caixas dos cartões dos nomes e reproduzindo as letras. Outras mostraram interesse em copiar os dias da semana do quadro onde estava escrita a data, ainda outras recorriam à tabela de presença para comparar os nomes, procurando os que iniciavam ou terminavam com a mesma letra. Nestas situações, as crianças, por iniciativa própria, envolveram-se em processos de escrita, explorando diferentes suportes e descobrindo diversas funcionalidades.

A educadora, ao longo do dia, fazia vários registos escritos que emergiam das experiências realizadas pelas crianças individualmente, da interacção com as crianças e adulto, dos seus conhecimentos e sentimentos. As crianças foram percebendo o valor da acção da educadora, pedindo para ler o que ela escrevia. Deste modo, o processo da aprendizagem da escrita tornou-se natural, mais estimulante e significativo. Como refere Mata (2008) “ para que as crianças se vão apropriando da escrita, das suas características e convenções, é necessário que os ambientes de aprendizagem que frequentam sejam ricos em oportunidade de escrita e promovam o seu contacto e exploração” (p.55).

O trabalho sobre o *Cuquedo* continuou, pois havia que responder à pergunta - *Afinal o que é o Cuquedo?* Os comentários das crianças revelaram o que cada uma pensava sobre esta figura, que lhes causava espanto e, ao mesmo tempo, lhes despertava curiosidade.

As crianças verbalizaram as suas concepções, exprimindo-as também corporalmente. Foi então, com o intuito de alargar o universo criador da criança, que a educadora sugeriu que fossem passear pelas ruas da cidade e perguntar às pessoas se conheciam o famoso *Cuquedo*. A proposta foi aceite com entusiasmo. Ficou combinado, entre todos, organizar uma saída para ir à procura do *Cuquedo*. Esta seria uma forma de contactar com o mundo real, estabelecendo paralelos. Conhecer o mundo suporta-se na “curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na Educação Pré-Escolar através de oportunidades de contactar com novas situações, simultaneamente, ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Silva *et al.*, 1997, p. 79)

As condições climáticas não permitiram a saída, no imediato, o que aguçou ainda mais a curiosidade das crianças e também das famílias que começaram a ser questionadas pelas crianças sobre a misteriosa personagem.

Quando o tempo melhorou as crianças saíram à rua com a educadora e a assistente operacional para perguntarem, às pessoas que estavam nas lojas, nos Bombeiros, no Turismo, na Junta de Freguesia e até a um Polícia, se sabiam quem era o *Cuquedo*. Importava contactar com a cidade, as suas instituições, as suas pessoas, porque o envolvimento com “o meio próximo tem um sentido afectivo e relacional que, facilitando a sua apreensão, fornece quadros explicativos para outras situações mais distantes, a fantasia das crianças permite-lhes o acesso a realidades que não se limitam ao mundo próximo (p. 80).

Mas ninguém conhecia ou já tinha ouvido falar de tal *Cuquedo*. Houve pessoas que procuraram entrar no jogo, sugerindo algumas ideias: *talvez o Cuquedo seja uma coisa má, ou uma cobra, ou um urso, ou um lobo*. Um senhor que estava na Junta de Freguesia contou que quando tinha a mesma idade, ele tinha medo do *Arranca-Unhas*, porque arrancava as unhas aos meninos que falavam muito na escola. Outros pensavam que o *Cuquedo* podia ser a trovoada, o fogo. Alguns diziam que não existia *Cuquedo* nenhum porque não tinham medo de nada. O senhor polícia disse que se visse o *Cuquedo* a fazer as asneiras, o mandava logo prender e disse para os meninos ficarem todos juntos e não estarem parados porque ele também andava sempre de um lado para o outro. No regresso ao jardim-de-infância a Inês parou em frente ao comércio da mãe e as crianças perguntaram também se já tinha ouvido falar do *Cuquedo*. A resposta foi negativa. Mas, em contrapartida, a mãe ofereceu um chupa-chupa para cada criança.

Foi interessante ver as interacções das crianças com as pessoas que interpelavam e a reacção das mesmas perante as perguntas das crianças. Por vezes, apanhados de surpresa, não sabiam o que responder; outras exprimiam os seus sentimentos de medo; outras, ainda, ficavam admirados com a própria palavra *Cuquedo*, o que levou a que se desenrolasse um diálogo com as crianças, que recontavam parte da história e descreviam o que conheciam sobre o *Cuquedo*.

No dia a seguir, em grande grupo fez-se o registo gráfico do passeio: afinal, percebemos que ninguém conhecia o *Cuquedo*. Fez-se o registo de tudo o que já se sabia e do que gostariam de saber mais. Com ajuda do adulto fez-se um quadro numa folha de papel cenário e escreveu-se o que diziam as crianças:

O QUE NÓS SABEMOS?	O QUE QUEREMOS SABER
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O <i>Cuquedo</i> é muito assustador. ➤ O <i>Cuquedo</i> assusta os que estão parados no mesmo lugar. ➤ Temos que andar de cá para lá e de lá para cá e estar sempre a mexer. ➤ Escrever a palavra " <i>CUQUEDO</i>". 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O seu tamanho, a sua forma ➤ A sua cor, o seu tamanho ➤ Se é um animal ou não ➤ O que come

A partir desses dados, o grupo elaborou uma planificação em teia, de forma a organizar as diferentes experiências de aprendizagens que se poderiam realizar.

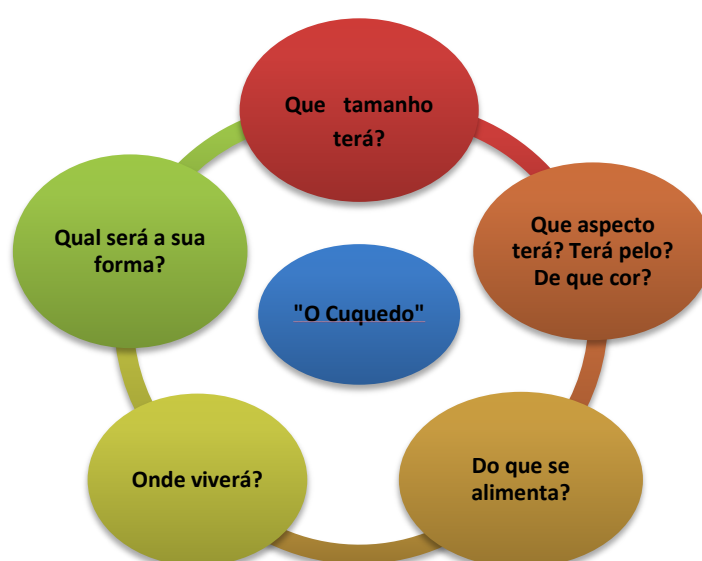


Fig. 12 – Planificação feita com as crianças

Em resposta às perguntas: Afinal como será o *Cuquedo*? Será grande ou pequeno?
O Vítor acrescenta “ Ou talvez médio?”.

As crianças dialogaram sobre o tamanho do *Cuquedo*:

Beatriz: “ Eu acho que o *Cuquedo* é gigante como a escola e a minha casa”

Lara: “É muito grande, até ao telhado”

Leonardo: “É grande”

Tiago : “ É pequeno ”

Luana: “ É médio ”

Ángelo: “ É grande como um gigante”

André: “ É grande como uma mota de água”

Francisco: “ É grande como um camião”

Miguel: “ Deve ser alto como a Torre de Miranda”

Ana: “ Ele é grande até ao céu ”

Paulo: “ É médio ”

Gabriel: “ É grande como uma casa”

Daniel: “É grande como um castelo”

Luís: “É grande como um brinquedo gigante”

Inês: “É grande como um castelo”

Tiago: “É grande como uma casa grande”

Carla: “É médio como um palhaço”

Marina: “É médio como um papel médio”

Cátia: “ É pequeno como eu “

Vítor: “ Nem é grande, nem pequeno. Deve se médio.”

A educadora colocou, à disposição das crianças, folhas de vários tamanhos, lápis de cera ou lápis de cores ou mesmo marcadores, para que estas pudessem desenhar o *Cuquedo* do tamanho de que cada um o imaginava.



Fig. 13 - Representações gráficas do Cuquedo

As crianças fizeram representações diversas sobre a personagem. Uns imaginaram-no com a figura humana, outros atribuíram-lhe um sentido mais monstruoso, outros pensaram que seria um animal.

Como estávamos a falar sobre o seu tamanho, a educadora questionou, como poderíamos ter uma ideia da grandeza da figura do *Cuquedo*. Umhas crianças deram passadas largas, outras abriam as mãos.

No dia seguinte, a educadora passando as imagens das crianças para acetatos, diz-lhes: *Sabem que podemos tornar os vossos desenhos maiores, ou mais pequenos? Podemos*

se tirarmos fotocópias. Responderam algumas crianças. *Sim é verdade, respondeu a educadora, mas também se usarmos um aparelho que se chama retroprojector.* Então a educadora colocou uma das imagens no retroprojector e a imagem surgiu ampliada na tela. As crianças continuaram a experimentar as possibilidades da máquina, colocando os desenhos passados para folhas de acetato, os seus desenhos, onde apenas aparecia a sombra, as suas mãos e descobriram que se aproximassem mais do retroprojector a imagem ampliava e se o afastassem a imagem reduzia.

Posteriormente, a educadora mostrou as representações realizadas por todos e perguntou qual seria o *Cuquedo* mais assustador de todos. Em grande grupo, a educadora propôs fazer uma eleição para escolher o desenho, questionando: Como poderíamos fazer essa escolha? Inês: *Podemos pôr um lego em frente do Cuquedo que achamos mais assustador*”. A educadora respondeu: *podemos sim, mas para mudar, não acham que poderíamos utilizar outros materiais?* As crianças concordaram e começaram a dar sugestões. Depois de pensarem e procurarem na sala, uma criança sugere: *Podemos utilizar rolas de plástico e pomos uma rola em cima do Cuquedo mais assustador.* Todos concordaram. No final da actividade, as crianças constataram:

Vítor: Há desenhos que não têm rolas.
A Beatriz observou: "Foi o Cuquedo do Francisco que ganhou, tem mais rolas"
Educadora: Quantas rolas têm esse Cuquedo?"
Beatriz: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 rolas"
Gabriel: O meu não tem rola, o meu não era tão assustador, parecia um fantasma." Tiago ficou triste: " Ninguém gostou do meu."
Então a educadora perguntou, porquê que vocês escolheram estes desenhos? Porque gostavam deles ou porque eram bonitos?"
O Francisco respondeu: Não, porque o meu era mesmo assustador e faz medo, o meu Cuquedo tem muitos braços e muitas pernas, tem pêlos e cheira mal."



Fig 14 - Eleição da Representação do Cuquedo mais assustador

A escolha democrática, a partir de um referente estabelecido em grupo, ajuda a criança a compreender as decisões e a situar-se nos propósitos das acções que desenvolve.

Em pequeno grupo, fizemos uma tabela com dupla entrada para registar o resultado dessa votação. Cada criança escreveu o seu nome e mencionou com uma cruz o número de rolhas que estavam em cima do seu desenho. No final todo o grupo se reuniu para fazer os totais de cada coluna e assim contarem o número dos desenhos de meninos que não tiveram rolhas, associando ao número 0; o número dos desenhos de meninos que só tinham tido 1 rolha, a seguir 2 rolhas, 3 rolhas e por fim 10 rolhas.



Fig 15 – Registo dos dados resultantes da eleição

As crianças foram activas na construção de significados, mostrando interesse em exprimir os seus gostos, os seus sentimentos e os seus saberes. O sentido do número é uma constante neste tipo de actividade: quer seja através de contagem das rolhas quer através do estabelecimento de relações entre os diferentes resultados. A construção desta tabela, com recurso à cruz na célula de cruzamento, subentende que as crianças conseguem interpretar a funcionalidade da tabela, talvez porque tem a mesma configuração da tabela de presença onde elas estavam habituadas a recolher dados sobre a frequência semanal. Planificar este tipo de actividade que promove a contagem, a classificação e a comparação ajuda as crianças a desenvolver o sentido do número bem como a capacidade de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa. As crianças que tinham medo de arriscar, começaram a perceber que todos têm voz e que a opinião de todos é importante para o funcionamento do grupo.

A diversidade de figuras foi posteriormente exposta no placar. Todas as crianças indicavam qual era a sua representação. Os placares, estavam muito diferentes.



Fig. 16 – Diversidade de representações

A descoberta do *Cuquedo* continuou, agora havia que descobrir qual seria a sua cor.

Para tal realizou-se uma experiência sobre a mistura das cores primárias de forma a encontrar a cor que as crianças consideravam que a personagem teria. Em grande grupo, dialogámos sobre o que tínhamos feito sobre o *Cuquedo* e o que ainda se poderia fazer.

*O André disse: podíamos procurar a cor do Cuquedo” e
Lara respondeu: Eu sei, eu vi no livro, o Cuquedo deve ser cor de laranja.
A educadora respondeu: “sabes como se faz a cor de laranja?
As crianças, não tinham bem a certeza, então em pequeno grupo, a educadora propôs duas experiências diferentes sobre a mistura de cores primárias.*

Comentários das crianças do 1º grupo:

*Vítor: eu sei fazer o verde. Em casa, às vezes faço riscos azuis e depois passo por cima com amarelo e fica verde”
Beatriz:” Eu também sei fazer verde com marcadores. Primeiro pinto de amarelo e depois pinto a volta de azul e um pouco por cima do amarelo e aparece o verde”
André:”Eu sei fazer castanho, misturo tinta azul com tinta vermelha e aparece a cor castanha”*

Partindo do que já sabiam as crianças, a educadora propôs misturar tintas primárias em sacos de plástico, passando as mãos e dedos em cima do saco de forma a espalhar e misturar as tintas e observar o resultado. As crianças registaram as duas cores escolhidas e o resultado da mistura das mesmas.

Com uma tesoura recortaram os três lados do saco para o poder abrir e observar a tinta que estava dentro e, de seguida, desenharam a silhueta do *Cuquedo* com o dedo.



Fig 17 - Experiência de mistura das cores em sacos

A educadora colocou uma folha branca sobre o desenho retirando-o. Apareceram *Cuquedos* de diferentes cores e com novas formas.

2º grupo:

A educadora propôs a escolha de duas cores primárias e, seguidamente, misturá-las com espuma branca (espuma de barbear). As crianças reconheceram logo a espuma de barbear.

O Francisco disse: “esta espuma é a mesma que a espuma de barbear do meu pai, cheira bem!”,
O Leonardo exclamou: até parece chantilly!
O Daniel disse: “É fixe e é fofinho”.

Nesta experiência, as crianças tiveram um maior contacto com a tinta e a textura da espuma ao misturar os três produtos.



Fig 18 – Experiência de mistura das cores com espuma

No fim da tarde, no tempo de rever, o Leonardo disse: *“Gostei muito da pintura, misturei tinta amarela com tinta azul e deu uma tinta verde.”* As crianças que fizeram a mesma mistura, levantaram o dedo e disseram: *“eu também fiz assim”*.

Beatriz exclamou: *“Saíram cores novas e com elas fizemos o Cuquedo da nossa imaginação!”* Surgiram vários *Cuquedos*, bem diferentes uns dos outros.



Fig. 19 - Exposição das cores do Cuquedo

As crianças demonstraram conhecer as cores que fazem parte do seu quotidiano. Partindo da exploração, da manipulação de tintas de cores primárias, as crianças perceberam como conseguir cores secundárias através da combinação e da sua acção sobre as cores primárias. A verbalização do que foi compreendido foi observada nos diálogos estabelecidos entre as crianças. Esta actividade proporcionou uma aprendizagem do conhecimento científico de forma natural, através de uma aprendizagem com significado.

No dia em que a Inês se lembrou de distribuir o chupa-chupa que a mãe lhes tinha dado no dia do passeio, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

*A Beatriz perguntou: Será que o Cuquedo gosta de chupas?
 O Francisco respondeu: Se calhar o Cuquedo é guloso como nós;
 se calhar, ele gosta de bolos.
 Foi então que a educadora questionou, então de que tipo de bolo é que ele gostaria? As crianças deram as suas ideias e em grupo decidiu fazer-se um bolo. A educadora sugere: Até se podia convidar uma mãe ou um pai para ajudar a fazer o bolo, o que acham? Quem acha que tem um pai ou uma mãe disponível para vir ao jardim-de-infância?
 A Inês respondeu: A minha mãe está sempre em casa, eu posso perguntar.
 O Paulo disse: O meu pai é pasteleiro e sabe fazer bolos, mas não sei se tem tempo para vir cá.
 O Cristiano observou: A minha avó também sabe fazer bolos.
 O Vítor disse: A minha tia Anita também faz bolos bons porque trabalha num restaurante.
 Então a educadora perguntou qual seria o sabor que o Cuquedo gostaria mais e a maior parte das crianças disseram o chocolate, a Inês disse: A minha mãe faz um bolo de chocolate delicioso”.*

Ficou assim combinado: falar com a mãe da Inês para a convidar a vir à nossa sala para fazer o bolo de chocolate do *Cuquedo*. Surgia assim uma oportunidade de interagir com as famílias; de lhes pedir colaboração e de eles partilharem actividades com as crianças. Daí surgiu a ideia de confeccionar o bolo do *Cuquedo*, pedindo a colaboração de uma mãe para a concretização desta actividade.

Na manhã de quarta-feira, todos esperavam com impaciência a Inês e a sua mãe para confeccionar o bolo do *Cuquedo*. Quando elas chegaram, as crianças estavam sentadas nas suas cadeiras em círculo, à volta de uma mesa redonda onde a mãe da Inês colocou os ingredientes necessários para fazer o bolo e a batedeira eléctrica.

O Vítor logo perguntou: *“Esta máquina serve para quê? Eu nunca vi uma máquina assim!”*

A mãe da Inês respondeu: *“Esta máquina vai-me ajudar a mexer a massa do bolo.”*

O Cristiano acrescentou *“A minha avó mexe com uma colher de pau”*.

Num primeiro momento, a mãe leu a receita do bolo mostrando os ingredientes necessários. As crianças interagiam à medida que a mãe ia fazendo o bolo.

A Carla disse *“Eu gosto de ajudar a minha mãe quando ela faz um bolo em casa”*.

A educadora perguntou se algum menino queria ajudar e o Hugo logo se prontificou para encher uma taça de farinha. Quando a mãe deitou a massa do bolo na forma, perguntou se alguém queria provar a massa dizendo: *“quando faço este bolo em casa, a Inês gosta muita de lambar a colher, no fim”* e todos concordaram em provar a massa, molhando o dedo no recipiente. Enquanto o bolo cozia no forno, as crianças fizeram o registo do que tinham observado.

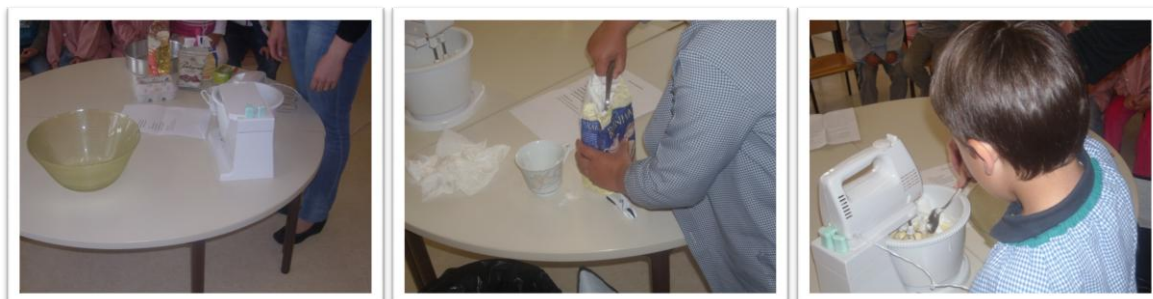


Fig. 20 – Uma mãe a partilhar com o grupo os seus saberes



Fig. 21 – A transformação dos produtos

Esta experiência foi inédita porque nunca uma mãe tinha vindo ao jardim-de-infância participar numa actividade com a filha. Foi de louvar a disponibilidade e a boa disposição da mãe da Inês em aceitar vir à sala para confeccionar um bolo com e para as

crianças. Também foi notório ver a satisfação da mesma em reconhecer que a sua presença foi importante para a sua filha e para a sua relação mãe/filha. A alegria da Inês em ver a própria mãe participar nesta actividade tornou mais significativa a sua participação. Será bom pensar para o futuro, desenvolver outras estratégias que promovam o envolvimento dos pais nas aprendizagens das crianças.

Em pequeno grupo, a educadora disponibilizou, no centro de uma mesa, cinco frascos transparentes que continham açúcar, sal, café, chocolate em pó e canela e propôs às crianças cheirar e provar o conteúdo de cada frasco para ver se eram capazes de adivinhar e reconhecer cada ingrediente através do cheiro e do sabor. No início, as crianças tentavam adivinhar só através da observação da cor de cada frasco: depois, uma de cada vez, explorou o conteúdo de cada um dos frascos.



Fig. 22 – Sabores, Cheiros e sensações

O André disse: *“O branco parece açúcar e os mais escuros, não sei.”* Depois cheirou o conteúdo de todos os frascos e identificou o café, a canela e o chocolate, através do sabor diferenciou o açúcar e do sal.

A Ana observou ao cheirar o café: *“Este é café, eu não gosto do café, mas quando vou ao café com os meus pais cheira muito a café”*. O Pedro também recordou: *“Este tem canela, eu gosto da canela porque a minha mãe põe sempre canela no arroz doce e nas maçãs assadas no forno.”* Esta experiência permitiu às crianças formar e compreender símbolos estéticos. A educação estética é, no fundo, uma educação para os sentidos, pois a inteligência e as ideias do homem, bem como a consciência, baseiam-se nos sentidos. (Godinho & Brito, 2010). Os sinais e pistas sensoriais estimularam as crianças a formar imagens mentais, a partir das experiências vividas, ajudando-as a interpretar novas situações. Por fim, a educadora apresentou uma tabela onde cada criança registou os seus gostos, de modo a analisar se todas as crianças tinham os mesmos gostos e qual seria o ingrediente mais apreciado pelas crianças. Das observações das crianças salientou-se que todas gostam de açúcar e de chocolate.

Um dia, na biblioteca, o André estava a recontar a história do *Cuquedo* e outras crianças intervieram fazendo de conta que eram as personagens dessa história. Andavam de um lado para o outro, descrevendo um movimento de vaivém. Após esta observação, no momento de rever, as crianças que estiveram na biblioteca relataram o sucedido. O André disse: “*Eu contava a história com o livro nas mãos e eles faziam de animais da selva. O problema é que não sabemos o fim da história. Porque não nos contas a história até ao fim?*”. Nesse dia, a educadora contou toda a história e qual não foi o espanto quando as crianças descobriram que, afinal, o *Cuquedo* era um bichinho todo preto que não tinha nada a ver com os *Cuquedos* que cada um deles criou. No entanto, essa história suscitou muitas aprendizagens: as crianças deram forma ao que imaginaram, tornaram visível o que idealizaram, transformaram o texto em acção. Assim, ao fazê-lo, interagiram com o livro ligando-se afectivamente à história e estabeleceram relações entre si e com o mundo que as rodeia.

A partir dessa vivência, a educadora propôs fazer a dramatização desta história para a festa de fim de ano, de modo a mostrar às outras crianças do jardim-de-infância, aos pais e à comunidade educativa o que era o famoso *Cuquedo*, que suscitou tantas perguntas e tanta curiosidade. Esta proposta foi muito bem aceite porque as crianças envolveram-se tanto nessa história que cada um já sabia o papel da personagem que queria desempenhar. A criança mais pequenina e mais nova da sala decidiu ser *O Cuquedo*, o André, que já conhecia de cor a história, o narrador e as outras crianças agruparam para representarem as manadas diferentes de animais, hipopotámos, zebras, elefantes, rinocerontes e girafas. O Gabriel fez a seguinte proposta: “*Podíamos fazer umas máscaras de animais!*” Todos



Fig. 23 – Elaboração das máscaras para a dramatização da história

acharam boa a ideia, mas a Beatriz observou: “*Eu não sei fazer um rinoceronte*”. A educadora propôs que construíssem máscaras. As crianças envolveram-se no projecto, criando as suas imagens, reproduzindo-as, utilizando diferentes materiais.

A dramatização foi o grande momento, o envolvimento era tão grande que as crianças tinham sempre vontade de repetir. Como referem Landier & Barret (citados por Figueira, 2004)

“a Expressão Dramática, tendo em consideração os aspectos afectivo/sociais, cognitivo/linguísticos e psicomotores de desenvolvimento, perspectiva-se como um instrumento de actualização e potenciação das aptidões sociais. Tendo em conta, igualmente, comportamentos verbais e não verbais, encerra os componentes fundamentais das competências sociais. É uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa, favorecendo, através de actividades lúdicas, o desenvolvimento e uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora, estética). Neste sentido, ela partilha das intenções da finalidade geral da educação que é o desenvolvimento global da personalidade”

4.2.3. Minha mãe, minha amiga

Como o Dia da Mãe estava a aproximar-se, a educadora propôs às crianças a visualização de uma história projectada no “datashow”, num grande ecrã da biblioteca do 1º ciclo. Esta história intitulada *A minha mãe* de Anthony Browne (retirada do site www.educacaodeinfancia.com) serviu de incentivo para as crianças falarem sobre a sua mãe. Os seus discursos permitem identificar as concepções que elas têm sobre as funções e papéis que a mãe desempenha na família e que apresentamos no quadro 3.

Quadro 3 - Funções e papéis da mãe

categorias	Verbalizações das crianças
Cuida	A minha mãe leva-me a passear. Ela leva-me nos baloiços. A minha mãe conta-me histórias. A minha mãe é minha amiga. A minha mãe é minha mãe. Ajuda-me a arrumar os meus brinquedos. A minha mãe faz-me companhia quando estou a brincar.
Dá Carinho	A minha mãe gosta muito de mim. A minha mãe ama-me muito e eu também. A minha mãe é boa para mim.
Trabalha	Arruma a loiça e quando limpa a casa. Ajudo-a a arrumar os meus brinquedos; quando vai aspirar o quarto. Ajudo-a a fazer a comida. A minha mãe vai trabalhar. Às vezes, a minha mãe está cansada.

As crianças identificam diferentes papéis da mãe e valorizam o carinho e o cuidado que elas demonstram pelos seus filhos. Reconhecem o trabalho que ela realiza dentro e fora de casa. Manifestam também os seus sentimentos referindo que *gostam da mãe*; que *gostam de lhe dar abraços e beijinhos e que a amam*.

No final o Vítor disse: “*Eu sei como se escreve MÃE, primeiro com a letra “M”, depois vem a letra “A” e no fim a letra “E” e tem uma coisa em cima da letra “A”.*”

A educadora respondeu: “*Essa coisa é um til, serve para indicar que a letra “A” se pronuncia pelo nariz.* Depois fizemos um jogo sobre palavras nasaladas como João, balão, tostão, etc..

Foi então que o Gabriel observou:

“*A palavra MÃE tem 3 letras como a palavra PAI.*”
Rubi: “MÃE começa com a mesma letra do nome da minha mãe Marisa.”
Marina: “O meu nome também começa por a mesma letra.”

Foram aproveitadas todas as oportunidades para, de forma natural, explorar a emergência da literacia, como refere Marques & Mata, (2010)

“literacia é centrada na criança já que as suas funções e significados são decorrentes das experiências e vivências pessoais. As actividades têm objectivos claros e estão integradas em diferentes áreas de aprendizagem. Nesta abordagem a ênfase é colocada mais na aprendizagem do que no ensino. As perícias são ensinadas, em situações relevantes e em contexto” (p. 1630).

Após ver tanto entusiasmo na conversa sobre a mãe a educadora propôs que as crianças levassem para casa um recado escrito para darem às mães, convidando-as a participarem na comemoração do seu dia. Assim, solicitou-se que elas escrevessem o que pensavam sobre “Ser mãe é ...”

Em pequenos grupos, as crianças desenharam a sua mãe e escreveram a palavra “MÃE”.



Fig. 24 – A representação da mãe

No dia seguinte, os recados começaram a regressar ao jardim-de-infância. No momento do acolhimento, as crianças comentavam o que as mães tinham escrito e ficavam muito felizes ao partilharem com os colegas.

A educadora perguntou: "E agora o que vamos fazer com os pensamentos das mães?"

André: "Podíamos pô-los no placar com os nossos desenhos."

Cristiano: "Podíamos também fazer corações como fizemos para o pai."

Educadora: "Também é uma boa ideia..."

Beatriz: "Podíamos fazer um grande coração para pôr o que as nossas mães escreveram e à volta os nossos trabalhos."

Francisco: "Boa, até podíamos pintar o coração de vermelho."

Assim, com a colaboração de todos, fizemos o placar à entrada do jardim-de-infância para que as mães pudessem ver os trabalhos dos seus filhos.



Fig. 25 – A colaboração das mães

A importância do papel da mãe é indiscutível na vida dos filhos. Como refere Craveiro, (2010)

“a mãe é o primeiro espelho da criança sendo a partir desse olhar em que se revê e se constrói enquanto ser humano que se vai estruturar o seu mundo interno, criando laços de segurança que lhe permitem construir alicerces emocionais seguros para uma vida adulta saudável e produtiva nos seus diversos aspectos” (in <http://lidiacraveiro.blogspot.com/2010/04/o-dia-da-mae-e-importancia-da-sua.html>)

Neste sentido, o jardim-de-infância deve promover interações frequentes com as mães, mas também com os pais e toda a família, de forma a valorizar a vinculação estabelecida em casa e favorecer a segurança afectiva da criança. São estes dois espaços – casa e jardim-de-infância – onde a criança passa mais tempo, os mais importantes porque afectam o desenvolvimento da criança. Para que o desenvolvimento da criança se processe de forma ecológica é necessário como afirma Bronfenbrenner (1996)

“a acomodação progressiva e mútua entre um ser humano activo e em crescimento e as propriedades variáveis dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em

desenvolvimento vive, à medida que esse processo é afectado pelas relações entre esses ambientes, e por contextos mais amplos nos quais estão inseridos. (p. 21).

Foi tendo em conta este princípio que se promoveram contactos frequentes com as famílias e também com a comunidade.

4.2.4 Criação do bicho-da-seda: uma aprendizagem pela acção e observação

No dia 18 de Maio, as crianças acompanhadas por duas educadoras e uma assistente operacional deslocaram-se à Freixo de Espada à Cinta para conhecer o bicho-da-seda, na Associação para o Estudo, Defesa e Promoção do Artesanato.

As crianças, nunca tinham ouvido falar deste bichinho, mas ficaram admiradas quando viram que se tratava de uma lagarta que nascia de um ovo e que comia folhas de amoreira para crescer. Interessadas pelo crescimento da lagarta, as crianças fizeram várias perguntas: “Donde vêm os ovos? Como crescem as lagartas? Onde vivem as lagartas? Para que serve a criação das lagartas?”

A responsável pela associação explicou todo o processo de produção da seda, a sericultura, de um modo totalmente artesanal, desde a criação do bicho-da-seda que passa por quatro fases de desenvolvimento, sendo a última o processo de libertação de todas as impurezas do seu corpo produzindo uma baba filamentosa e brilhante que dá origem a um casulo. Explicou que será a partir dos casulos que se faz a extracção do fio da seda que depois de ser tratado será utilizado para fazer bordados. Esta explicação motivou as crianças que pediram a ver se poderiam levar algumas lagartas para o jardim-de-infância, de forma a poder fazer a criação das lagartas. Colaborante, a responsável, cedeu alguns bichos-da-seda, para as crianças fazerem a sua criação.



Fig. 26 – A observação do Bicho-da-seda

De regresso ao jardim-de-infância, as crianças instalaram a caixa das lagartas num canto calmo, perto da biblioteca, exposto à luz do dia, para se puder observar o crescimento das lagartas. Assim as crianças e adultos (educadoras, assistente operacional) ficaram responsáveis por procurar folhas de amoreira para poderem alimentar os bichinhos. Foi estabelecido um calendário de responsabilidades, criando pequenos grupos para mudar as folhas, limpar as caixas todos os dias e registar as observações.

Com a finalidade de ampliar o conhecimento das crianças, aproveitando a sua curiosidade natural, promovemos a problematização sobre o desenvolvimento do bicho-da-seda de modo a desestabilizar os conhecimentos prévios que, na maioria das vezes, estão carregados de estereótipos e que criam situações de conflito cognitivo necessários à aprendizagem.



Fig. 27 – As lagartas para criarmos na escola

No primeiro fim-de-semana, duas crianças levaram uma caixa com os bichos-da-seda para sua casa, a fim de os tratar e de poderem mudar as folhas. No início da semana (24-05-10), as lagartas já estavam mais crescidas e já havia um casulo no canto superior de uma das caixas.

Outras crianças trouxeram de casa documentação sobre o bicho-da-seda que procuraram na internet com ajuda dos pais. Esta documentação serviu de base para escrever algumas perguntas e respostas e elaborar um livro informativo sobre o bicho-da-seda para pôr na área da biblioteca. Assim, com o apoio da educadora escreveram as perguntas e as respostas no computador e retiraram algumas imagens também, imprimiram-nas e recortaram-nas para a montagem do livro. Outras crianças decalcaram as folhas de amoreiras com lápis de cera verde para servir de

páginas de fundo às perguntas e respostas. Em cada uma destas folhas, colaram uma pergunta e a resposta correspondente assim como algumas imagens ilustrativas.



Fig. 28 - Elaboração de um livro informativo sobre o bicho-da-seda

No segundo fim-de-semana, outras duas crianças levaram as caixas para casa e quando regressaram (31-05-2010), já havia muitas lagartas a fazer o seu casulo em todos os cantos das caixas. Nos dias seguintes, as lagartas até saíram das caixas para tentar encontrar um canto, entre a caixa e a estante, para poder fazer o seu casulo. Já não se via uma única lagarta, andavam todas a fechar-se dentro do seu casulo. No dia 11 de Junho, quando as crianças chegaram à sala, qual não foi a surpresa quando viram uma borboleta branca na caixa. Entretanto, a curiosidade sobre a transformação, “metamorfose” como alguns já eram capazes de expressar, não diminuiu. Alguns chegaram a mencionar que parecia magia.

Ao longo deste processo algumas crianças foram fazendo o registo das observações num quadro onde a educadora escrevia a data e a fase em que se encontrava o bicho-da-seda.



Fig. 29 – As lagartas para criarmos na escola

O desenvolvimento científico das crianças é muito importante, especialmente se ele for realizado em acção, porque engloba a construção de conceitos científicos mas também atitudes e capacidades investigativas. Como se afirma nas OCEPE (Silva *et al.*, 1997)

“o tratamento da área Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas, com a experiência imediata. Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos a introdução de diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (p. 85)



Fig. 30 – A observação do crescimento da lagarta

Assim continuaram a aparecer muitas borboletas, à medida que as borboletas saíam do seu casulo, o grupo tirava-as para outra caixa, para não as deixar voar pela sala e para se poder observar o acasalamento das borboletas entre machos e fêmeas e a postura dos ovos.

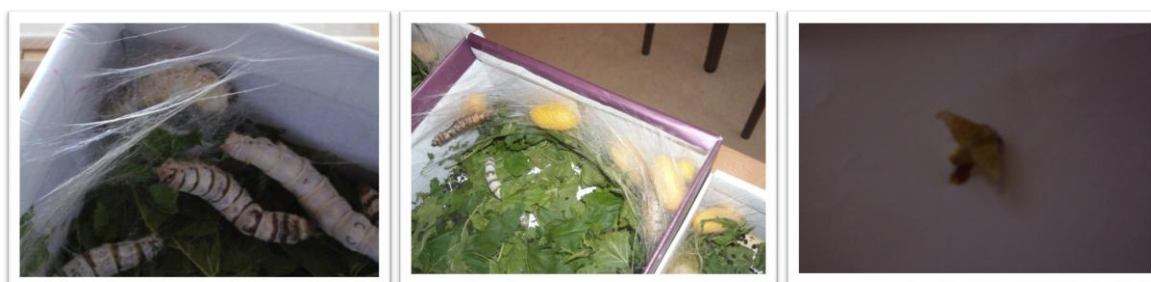


Fig. 31 – A metamorfose das lagartas

Foram estimulados os processos de observação e registo, organizando os dados que iam obtendo, já que o que parece essencial no domínio das ciências naturais, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspectos que se relacionam com os processos de aprender: “a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (Silva *et al.*, 1997, p. 85)



Fig. 32 – Registo das observações realizadas

Finalmente, as borboletas acasalaram, e as fêmeas puseram os ovos. Neste processo de observação, as crianças foram indicando que o tamanho dos bichos-da-seda foi aumentando, também constataram que a sua forma também mudou devido à ocorrência da metamorfose, e observaram como um processo transforma completamente os tecidos larvais em tecidos das formas adultas.



Fig. 33 – Acasalamento e postura dos ovos

Como educadora de infância, compreendemos, ao longo deste processo, que para trabalhar as Ciências Naturais, se torna imprescindível que o educador tenha a preocupação em se valer de estratégias e recursos vivenciais, que possibilitem às crianças uma aprendizagem mais significativa.

Proporcionar situações de aprendizagem que permitam às crianças expor os seus conhecimentos prévios, levantar hipóteses acerca do assunto tratado, especular sobre as possibilidades dos resultados e, acima de tudo, fazer relações e atribuir significados, dá-lhes oportunidade para desenvolverem ideias, conceitos e factos.

Este trabalho valorizou a actividade cooperativa, onde todos se envolveram e tiveram a oportunidade de ser elementos activos. A utilização de material concreto, que não necessitou de ser muito elaborado, mas algo que extraído do quotidiano, foi capaz de suscitar conflitos cognitivos e rever pontos de vista que transformaram a forma como cada criança via o mundo dos insectos.

O que parece ter sido essencial foram os aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar e a curiosidade de saber. Assim, o potencial de uma lagartinha foi o ponto de partida para a educadora proporcionar uma abordagem científica e criar uma sensibilização que despertou nas crianças a curiosidade e o desejo de aprender.

4.3 Análise da Escala de Envolvimento da Criança

Procede-se, neste ponto, à análise dos dados emergentes das observações realizadas. Para uma melhor compreensão efectuaram-se gráficos que permitem analisar os níveis de envolvimento da criança, a predominância das experiências de aprendizagem observadas, o tipo de interacções que se estabeleceram. Além disso, esta escala permitiu uma maior compreensão da acção da criança, que é, muitas vezes, difícil de documentar, mas que procuraremos traduzir com alguns excertos das observações realizadas, tendo em conta os indicadores propostos.

Referimos ainda, neste momento, a dificuldade de observar e registar as acções analisadas, sem produzir inferências, que revelam a subjectividade do observador sobre o observado. Foi por isso um processo moroso e muito reflectido. Analisam-se de seguida os níveis de envolvimento observados.

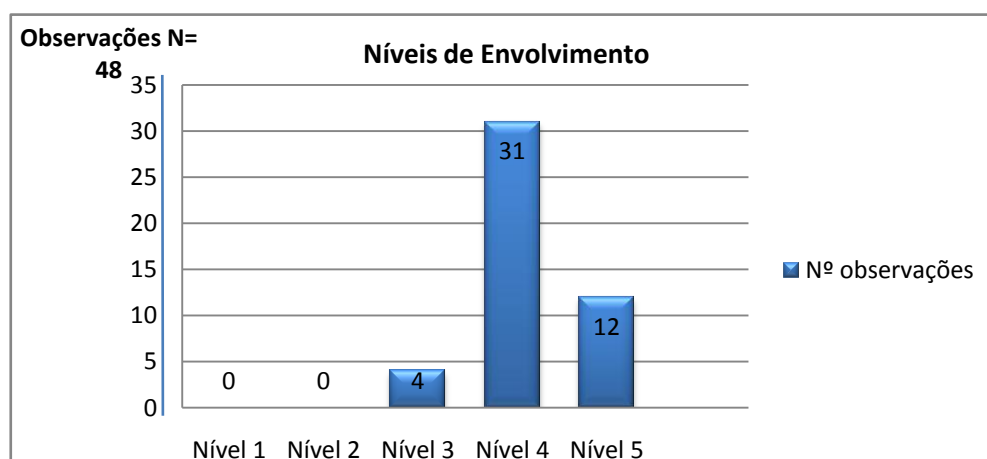


Gráfico 2 – Níveis de envolvimento durante o tempo de trabalho autónomo

A média de envolvimento observada situa-se em 4.08 ($M= 4.08$), o que se enquadra nos níveis de qualidade apontados por Pascal e Bertram (1999).

É possível constatar, pela leitura do gráfico nº 2 que um maior número de crianças foi observado a operar no nível 4 ($N=31$) o que revela que a actividade em que a criança estava envolvida, era significativa para ela, e que lhe permitiu evidenciar sinais de

envolvimento como a concentração, a satisfação e a persistência. As actividades em que as crianças obtiveram maiores níveis de envolvimento, foram nas actividades de expressão plástica, nas actividades de “faz-de-conta”, e na área das construções.

Realizaremos, de seguida, a análise dos dados obtidos, sobre as experiências de aprendizagem.

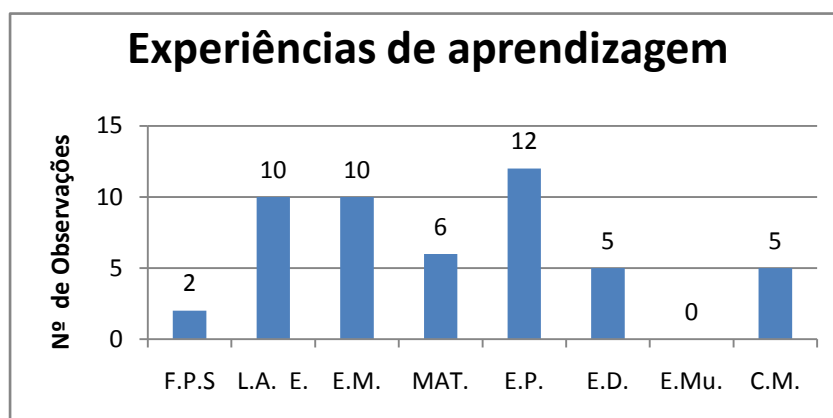


Gráfico 3 - Experiências de aprendizagem durante o tempo de trabalho autónomo

Durante o tempo de trabalho autónomo, como se observa no gráfico 3, destacam-se um elevado número de experiências observadas na área das Expressões e Comunicação o que subentende as actividades de Linguagem e Abordagem à Escrita (L.A.E.), de Expressão Motora (E.M.), de Matemática (MAT.), de Expressão Plástica (E.P.), de Expressão Dramática (E.D.), este número considerável de experiências pode justificar-se pelo facto de ser uma área onde existe uma diversidade de material e talvez por ser mais trabalhada ao longo do ano; a seguir vêm as actividades relativas ao Conhecimento do Mundo (C.M.) e por fim só com 2 observações sobre as actividades relativas a Formação Pessoal e Social (F.P.S). Pode-se verificar que não se registaram observações de Expressão Musical (E.Mu.) talvez por não existir uma área específica para a música com instrumentos e outros tipos de materiais sonoros.

Apresentam-se no gráfico nº 4 os dados relativos ao tipo de interacções estabelecidas pelas crianças durante a acção.

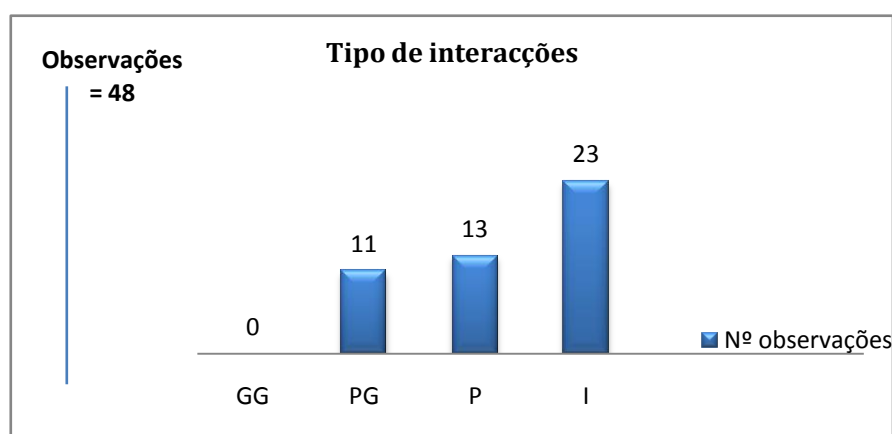


Gráfico 4 - Tipo de Interacções

Neste gráfico nº 4 observa-se que as crianças realizaram trabalhos em pequenos grupos (PG), em pares (P) e individualmente (I). Como se constata, há uma ligeira incidência, de trabalhos realizados em interacção, verificada pelo somatório das acções desenvolvidas em pequeno grupo e em pares (\square PG + P = 24). Parece revelar-se que as actividades continuam a ser realizadas mais individualmente (talvez por as crianças terem sido habituadas a trabalhar individualmente no início do ano) como podemos constatar pelos exemplos que a seguir se apresentam.

Seleccionaram-se os seguintes registos de observação:

“A criança observada é o Vítor que tem cinco anos. O Vítor escolheu trabalhar na área das expressões e decidiu fazer um desenho para oferecer à Lara. Desenhou um rapaz e uma rapariga e um grande coração. Quando iniciou a observação, o Vítor levantou-se, falou com o Pedro e foi até a prateleira dos marcadores à procura de uma cor azul claro, regressou ao seu lugar e continuou o seu desenho, escreveu dentro do coração as seguintes palavras “te quero” copiando cada letra conforme o que estava escrito num porta-chaves que tinha no seu bolso.”

O Vítor envolveu-se com intensidade numa actividade que escolheu e iniciou sozinho tendo como objectivo oferecer o seu desenho à sua amiga. A sua actividade é realizada quase sem interrupção (a não ser quando se levantou para procurar um marcador), com persistência, bastante concentração (na escrita das palavras) e satisfação no final da actividade. Estando o Vítor altamente envolvido na actividade foi-lhe atribuído o nível 5 na escala de envolvimento.

“A criança observada é a Luana (4 anos) que depois de ter mudado as folhas de amoreira aos bichos de seda decidiu fazer um desenho sobre essas lagartas. Foi buscar o material necessário para a realização do seu registo. Desenhou uma lagarta com vários

pormenores e pediu que a educadora escrevesse a palavra lagarta no seu desenho para poder copiar a palavra de novo. Copiou, com o sorriso no rosto, a palavra e escreveu o seu nome para depois comparar as duas palavras “LAGARTA” e “LUANA”. Contou cada letra de cada palavra e finalizou a sua actividade observando que a palavra lagarta tinha mais letras que o seu nome.”

Durante essa actividade foram observados vários sinais de envolvimento que permitem situar o envolvimento num nível 5. A Luana mostrou empenho e interesse no que escolheu fazer. Após ter observado e mudado os bichos de seda a Luana conseguiu desenhar ao pormenor essa lagarta. A sua expressão facial e o seu olhar revelavam um grau de concentração elevado assim como o seu interesse em escrever uma palavra nova.

Importa referir, como justificativo dos níveis obtidos que no início do ano lectivo, que a educadora realizava uma prática transmissiva, direccionando, sempre ou na maior parte das vezes, as crianças para um trabalho individual que deveriam realizar.

Todas as crianças faziam as mesmas coisas e predominavam as fichas, e o mesmo trabalho ao mesmo tempo. A partir de reflexões sobre a prática e das discussões que resultaram da disciplina de Pedagogia, considerou-se a reorganização do espaço como elemento fundamental para a compreensão do significado da aprendizagem activa.

Depois de observar, espontaneamente, as interacções das crianças com os materiais e as áreas reorganizadas, a educadora compreendeu a importância de redefinir a sua postura interaccional com o grupo.

Tudo era novo para as crianças: o espaço, o tipo de materiais, as interacções da educadora com as crianças que facilitava a livre escolha e uma tomada de iniciativa mais consciente daquilo que queriam fazer.

Parece que desta análise, ainda que com o olhar contaminado pelo prazer que daquilo que se observou, resulta o envolvimento das crianças que aumentou significativamente. Refira-se ainda que para se compreender o nível de envolvimento e a sua maior expressão teria de ter havido uma análise comparativa com o momento inicial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A força das ideias do modelo curricular High-Scope foi determinante para a educadora que quis reflectir de forma crítica e construtiva sobre a sua própria prática pedagógica. A ideia de que, em educação, todas as dimensões curriculares em presença no contexto educativo devem ser repensadas e trabalhadas em função da criança de forma a proporcionar a vivência de aprendizagens significativas é uma perspectiva que ajuda a entender o conceito de aprendizagem activa. Segundo Hohmann & Weikart (2009)

“Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (p.1).

No decorrer deste mestrado, a investigação foi importante porque permitiu uma reflexão e uma análise da prática educativa da educadora. Reconhecendo que compete à educadora criar e proporcionar ambientes desafiantes (organização do espaço e do tempo, diversificação dos materiais) e novas experiências que promovam e orientem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança também foi importante visualizar a criança como um ser competente e activo sobre o seu processo de aprendizagem.

Esta reflexão foi possível através da observação feita e registada pela educadora em contexto de jardim-de-infância. Este instrumento de registo permitiu conhecer melhor as crianças e sobretudo conhecer as suas capacidades e os seus interesses. Paralelamente, permitiu, também, ter uma nova visão da criança, tornando-a mais participativa e consequentemente mais envolvida nas suas acções.

A educadora tentou associar o bem-estar emocional com o desafio intelectual, definindo assim os processos e conteúdos implícitos nas actividades de exploração, de investigação e de resolução de problemas da criança. Enriqueceu as diferentes áreas da sala com materiais diversos (com uso flexível e permitindo a experimentação) e propôs actividades potencialmente estimulantes que surgiram no prolongamento das necessidades e interesses da criança permitindo, assim, que ela vá descobrindo e construindo conhecimentos, realizando agrupamentos conceptuais, classificações, ligações entre diferentes experiências. Ajudando a criança a ordenar e a complexificar o seu pensamento, a enriquecer o seu vocabulário e a expressar as suas descobertas através de diferentes linguagens, desenvolvendo assim as emergências de literacias (verbais ou figurativas como

nos seus desenhos, nas suas pinturas, construções e nas suas primeiras tentativas de escrita).

Ao reconhecer o papel activo da criança e dando espaço e tempo para que ela se manifestasse, aceitava-se que a criança pudesse ter uma atitude participativa na vida do jardim-de-infância, dando-lhe voz e aprendendo a ouvi-la. Desta perspectiva decorre uma interacção entre o educador e a criança baseada na partilha de poderes e numa abertura à co-construção do processo educativo desconstruindo um modo transmissivo de fazer pedagogia e dar os primeiros passos na construção de um modo participativo. Desta forma, no contexto do jardim-de-infância, a acção educativa passa a não estar centrada só no educador, mas sim em ambos os intervenientes.

Com intenção de enriquecer a sua intervenção educativa, centrando-a no desenvolvimento global da criança, a educadora, através da reflexão e da análise, aprendeu a pensar e agir de forma diferente dando início a uma mudança nas suas práticas. No início surgiram muitas interrogações e angústias quando confrontava as suas práticas com os novos saberes adquiridos neste mestrado, mas através do questionamento, do diálogo com as colegas e sobretudo com a orientadora deste trabalho foi possível observar, actuar, experimentar, levantar hipóteses de modo a adequar a sua intencionalidade e as suas práticas. No entanto, é de salientar que um apoio contínuo, em contexto, seria o ideal para partilhar as dificuldades sentidas no dia-a-dia e alterar ou reestruturar possíveis práticas no contexto do jardim-de-infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertram, A., & Pascal, C. (2009). *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor, N. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1996). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In R. J. A. Sinclair, *The Child concept of Language*. Neu York: Springer-Verlay.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de desenvolvimento curricular.
- Clancy-Menchetti, J. (2005). *Early literacy professional development: Exploring the effects of mentoring for preschool teachers. Doctor Theses*. Florida: Florida State University.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto : um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Tese Doutoral apresentada, no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Craveiro, L. (30 de 04 de 2010). *Consultórios de Psicologia Clínica e Psicoterapia*. Obtido em 09 de 2010, de <http://lidiacraveiro.blogspot.com/2010/04/o-dia-da-mae-e-importancia-da-sua.html>.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética Na Educação Infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores .

- Dezin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa - Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C. G., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (s/d). *Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*. Obtido em 15 de 09 de 2010, de www.fpce.up.pt/ciie/mferreira_subjectividadecrianças.doc.
- Figueira, A. P. (2004). *O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais*. Obtido em 09 de 2010, de http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0177.
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5-12.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Foundation, H.-S. E. (1997). *O Perfil de Implementação do Programa (Tradução Júlia Oliveira-Formosinho)*. Braga: IEC - Universidade do Minho.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. C. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Krogh, S., & Slentz, K. (2001). *Early Childhood Education: yesterday, today and tomorrow*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Marques, L., & Mata, L. (2010). Concepções dos Educadores de Infância Sobre o Desenvolvimento da Literacia. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia - Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010*, 1629-1640.
- Martins, I., & all., e. (2009). *Despertar para a Ciência, Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto : Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A contextualização do Modelo High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento Profissional das educadoras de infância: um estudo de caso. Tese de Doutoramento em Estudos da criança*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 09-15). Porto: Porto Editora.
- Pacheco de Castro, J. &. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pascal, C. &. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo Qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1999). *O pensamento e a linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Reseweber, J. P. (1995). *Pedagogias Novas*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Silva, C. F. (2008). *Virando a página... vamos ver então? O encontro da criança com o texto. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do vale do Itajaí*. Obtido em 15 de 09 de 2010, de https://www6.univali.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2009-02-04T075632Z-436/Publico/Cleber%20Fabiano%20da%20Silva.pdf.
- Silva, I., & all. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vasconcelos, T. (2 de 2000). Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. *Infância e Educação*, pp. 7-12.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

FICHA DE RESULTADOS DO PIP: VERSÃO INTEGRAL

Nome do Programa: _____ Avaliador: _____ Data: _____ do PIP:
T1: ___ T2: ___ T3: ___

	Pontuações (1-5)		
	T1	T2	T3
I. AMBIENTE FÍSICO			
* 1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	_____	_____	_____
* 2. Espaço de trabalho adequado em cada área	_____	_____	_____
* 3. Sala segura e bem conservada	_____	_____	_____
* 4. Materiais ordenados e etiquetados	_____	_____	_____
* 5. Materiais adequados para várias crianças	_____	_____	_____
* 6. Variedade de materiais reais à disposição	_____	_____	_____
* 7. Materiais acessíveis às crianças	_____	_____	_____
8. Equipamento de grandes músculos à disposição	_____	_____	_____
* 9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	_____	_____	_____
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	_____	_____	_____
II. ROTINA DIÁRIA			
* 11. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 12. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 13. Variedade de estratégias de planificação usadas	_____	_____	_____
* 14. Variedade de estratégias de lembrar usadas	_____	_____	_____
* 15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	_____	_____	_____
16. As crianças concretizam as suas ideias em actividades organizadas pelos adultos	_____	_____	_____
III - INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA			
* 17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	_____	_____	_____
* 18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	_____	_____	_____
* 19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	_____	_____	_____
20. Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	_____	_____	_____
* 21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	_____	_____	_____
22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	_____	_____	_____
23. Os adultos mantêm limites razoáveis	_____	_____	_____
24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula	_____	_____	_____
II - INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO			
* 25. O staff usa o modelo de ensino em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
26. O staff usa o processo de planificação em equipa e avaliação em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
27. O staff usa o Registo de Avaliação da Criança (CAR)	_____	_____	_____
28. O staff completa o Registo de Observação da Criança (COR)	_____	_____	_____
29. O staff envolve os pais no programa	_____	_____	_____
* 30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	_____	_____	_____
TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL (30-150)			
	_____	_____	_____

(Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a "implementação para formação". A totalidade dos itens está cotada para avaliar a "versão integral".)

ANEXO B

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

OBSERVADOR.....

DATA.....

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

NOME DA CRIANÇA..... SEXO..... IDADE.....

N.º DE CRIANÇAS PRESENTES N.º DE ADULTOS PRESENTES.....

(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios								
	5	4	3	2	1	P.P.S.	ELV.	E.D.	E.P.	E.Ma.	L.A.B.	MAT.	Ciê.	
Descrição de períodos de 2 minutos cada														
HORA														
HORA														
HORA														

ANEXO C

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO

OBSERVADOR

DATA

NOME DA CRIANÇA SEXO IDADE

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

No. DE CRIANÇAS PRESENTES No. DE ADULTOS PRESENTES

ZONA DE INICIATIVA					1	2	3	4
HORA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE				GRUPO <small>(escolha o tipo de grupo dominante)</small>			EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM <small>(pode conter mais que um item)</small>
					GG			Formação Pessoal e Social
					PG			Expressão Motora
					P			Expressão Dramática
					I			Expressão Plástica
								Expressão Musical
								Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
								Matemática
								Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO <small>(escolha o nível dominante)</small>					INTERACÇÃO <small>(escolha a interacção dominante)</small>			
1 2 3 4 5					CA ↔ A	CA → A	A → CA	→ CA ←
					CA ↔ C	CA → C	G → CA	CA
					CA ↔ GC	CA → GC	GC → CA	